

54683

M78

**ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE SZEGEDIENSIS
SERIES PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

1985 FEB 03



**A
JUHÁSZ GYULA
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

SZEGED 1985

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

PHYSICS DEPARTMENT

TANULMÁNYOK A PEDAGÓGIA ÉS A PSZICHOLÓGIA KÖRÉBŐL

SZENDREI JÁNOS és SIPOSNÉ KEDVES ÉVA

közreműködésével

szerkesztette:

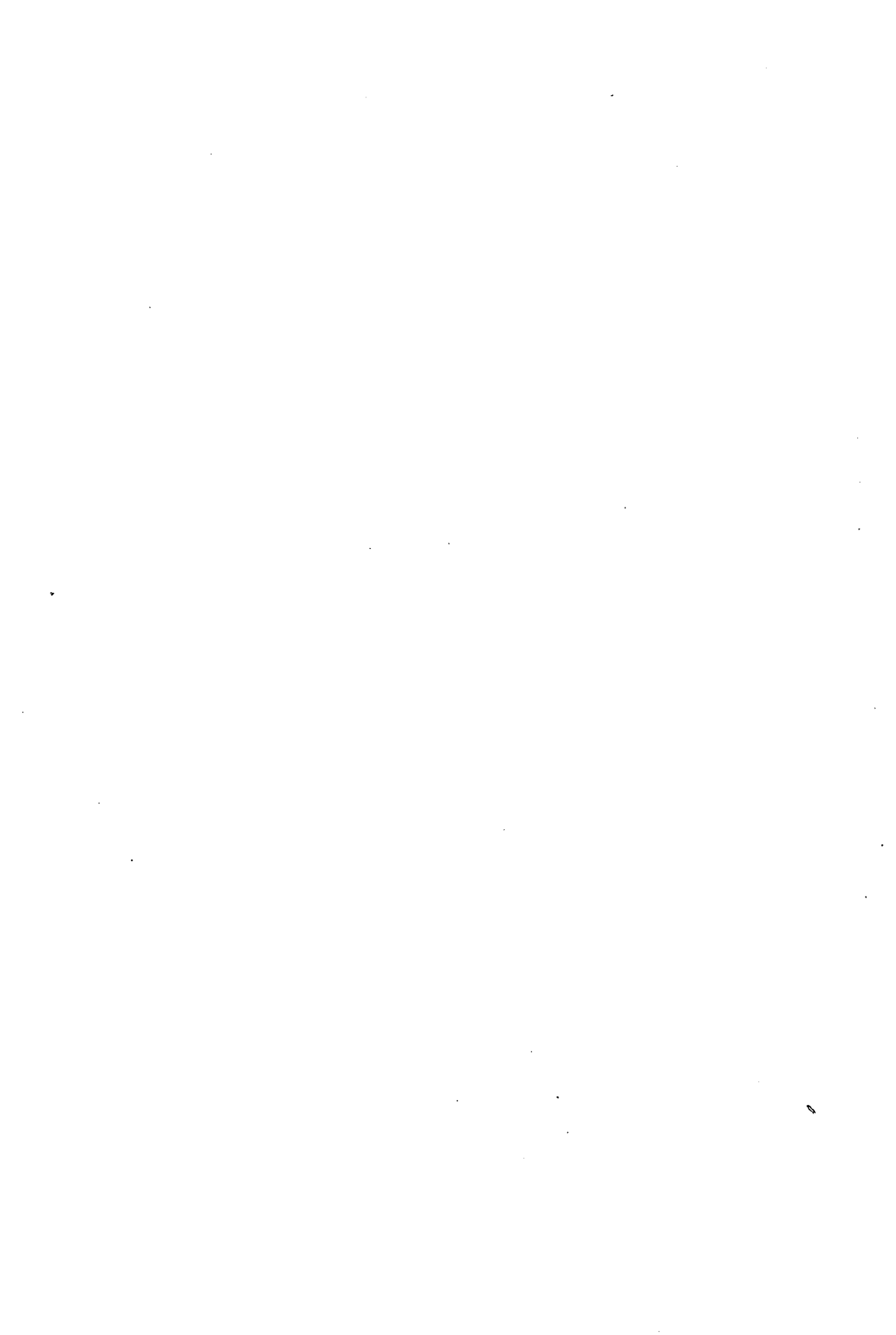
BÉKÉSI IMRE

ISSN 0236-7726

Acta Acad. Paed. Szeged.

Ser. Paed.-Psych.

1985



BAKACSINÉ GULYÁS MÁRIA—DOMBI ALICE

FŐISKOLAI HALLGATÓK ÉLETVITELE A SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉG ELEMZÉSE ALAPJÁN

Gyakran esik szó mostanában a felnőttek és gyerekek *szabad idejéről*. Újságcikkek, tanulmányok, előadások foglalkoznak ennek meghatározásával, tartalmával, határaival. Köztudott, hogy a felnőtt társadalom szabad idejének alakulását a családi élet, vagy éppen az egyedüllét, a baráti kör, a munkahely, a neveltségi szint, az érdeklődés, az anyagi helyzet, a társadalmi és földrajzi környezet, az egészségi állapot, a közéleti tevékenység, tehát sokoldalú társadalmi meghatározottság befolyásolja. Ez a sokoldalú társadalmi meghatározottság veszi körül főiskolai hallgatóinkat is, ebben a közegben kell őket az értelmes életre felkészíteni. A szabadidő helyes eltöltésére való orientálás jelentőségének felismerése ma már kutatások és nemzetközi vizsgálatok témája. A szabadidő-volumen nagyságának változása jelentős mértékben kihat a szabadidő-struktúra változására is.

A főiskolai hallgatók szabadidő kihasználását nagymértékben befolyásolja hallgatói-tanulói minőségük, főiskolai kötöttségeik, családjuktól való távollétük (legalábbis többségükben a főiskola és a város adta lehetőségek.)

Mit is értünk szabadidő tevékenységen? Azt az időt, amit szabadon választott tevékenységgel, saját kedvünk szerint töltünk el. A mai *iskola* szavunk a görög *szkolé*-ből ered. Ez pedig eredetileg azt a ténylegesen szabad időt jelentette, amit az ember kedvére tölthetett el. Arisztotelesznál is azt jelenti a *szkolé*, hogy az ember olyan tevékenységgel tölti az idejét, amiben kedvét leli. Pl. barátokkal való együttlét, zenehallgatás, bölcsekedés, stb.

MARX értelmezése szerint: „Minden szabad idő a szabad fejlődés számára való idő.” (MARX—ENGELS MŰVEI. 46/II. kötet, 167. p.)

Néhány jellegzetes szabadidő definíció fűződik FERGE ZSUZSA, SZÁNTÓ MIKLÓS PRUDENSKIJ és DUMAZEDIER nevéhez, akik a kényszertől való mentességet, a kedvvel végzett tevékenységet, a tevékenység szabad voltát hangsúlyozzák.

A szabad idő szűkebben vett kategóriájába semmiképpen sem számít bele az alvás, a táplálkozás, viszont az elemi létfenntartás szempontjából nélkülözhetetlenek.

Tervezhető-e, és egyáltalán szabad-e tervezni a szabad időt? Igen, szükségesnek tartjuk, hiszen nem közömbös számunkra, hogy a hallgatóink mit kezdenek szabad idejükkel, hogy valóban szabad időként tudják-e felhasználni az arra szánt időt.

I. Vizsgálati koncepció

Az 1981/82-es tanévben a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola hallgatói körében vizsgálatot folytattunk életmódjuk pontos megismerése céljából. Az életmód feltárásához tevékenységeik megismerésén keresztül reméltünk eljutni. A főiskolai

hallgatóság sajátos életmódját követve a tevékenységstruktúra empirikus feltárásával lehetőség nyílt az életmodell meghatározott oldalát jelentő szabadidő-struktúra megközelítésére is, melynek elemzése jelen tanulmány tárgya.

Alapvető módszerünk az egyhetes időmérleg elemzése volt, amelynek adatait kiegészítettük kérdőív és interjúk segítségével.

Főiskolánk hallgatóinak 14%-os mintájával (melyet rétegzett és véletlen mintavétel alapján állapítottunk meg) készítettük el az egyhetes időmérleget, s ők voltak beszélgetőpartnereink is. Kiválasztásukkor figyelembe vettük, hogy évfolyam, nem, tanulmányi átlag és szak szerint is megfelelő arányban képviseljék az alapsokaságot. A vizsgálat lefolytatására a II. félév mutatkozott kedvezőbbnek, mivel a hallgatók tevékenységstruktúrájába akkor épül be több olyan elem, amely a diákélet jellemzője.

Az adatok feldolgozása gépi úton történt, a JATE Kalmár László Kibernetikai Laboratóriumában, OS felügyelete alatt R40 típusú számítógéppel. A program PASCAL 8000 nyelven íródott.

II. A szabadidő-struktúra néhány jellemzője

A továbbiakban az életmódstruktúrának olyan szegmentumát tesszük vizsgálat tárgyává, amelyet a szabad idő körülhatárol.

A *szabadidős tevékenységeket* csoportosítva tíz mellékcsoportot tartottunk fontosnak részletezni: tömegkommunikációs eszközök használata; művelődési, szórakozási lehetőségek; olvasás, társas kapcsolatok; kereső munka; sport; tudományos munka; szabad idő passzív eltöltése; közéleti-politikai tevékenység; egyéb elfoglaltságok. A tevékenységek felosztása hasonló a középiskolások életmódjának vizsgálatára alkalmazott felosztáshoz. (GAZSÓ—PATAKI—VÁRHEGYI: Diákéletmód Budapesten Gondolat, Bp., 1971. 42. p.)

A tulajdonképpeni szabad idő a főiskolai hallgatóknál 4 célt szolgál.

1. regeneráció, passzív pihenés,
2. rekreáció, aktív pihenés,
3. kiegészítő ismeretszerzés,
4. kulturális funkció.

A vizsgált időszakban hallgatóink tevékenységstruktúrája a következőket mutatja:

	délelőtt	délután
Tanulmányi munka	23 óra 20 perc	16 óra 13 perc
Szabadidő-elfoglaltságok	12 óra 57 perc	33 óra 43 perc
Fiziológiai és személyi szükségletek	28 óra 56 perc	52 óra 51 perc
	168 óra	

Tehát átlagban napi 6 óra 40 perc szabad idővel rendelkeznek hallgatóink, melyet változatos formában töltenek el. Figyelembe kell venni viszont azt, hogy még az azonosnak látszó elfoglaltságok is egy-egy személynél egészen eltérő tartalma tarthatnak. Pl. van akik számára egy értékes könyv elolvasása az elfoglaltság tartalma szempontjából középszerűnek tekinthető, vagy azonos elfoglaltságnak más-más személy esetében egészen eltérő funkciója lehet: szórakoztató, pihentető, vagy személyiségfejlesztő. A szabad idő eltöltésére nagymértékben hat a társadalmi kör-

nyezet is. Probléma, hogy hallgatóink munkaideje osztott, de ugyanúgy szabad idejük sincs egy tömbben. Ennek kihasználása egyrészt a lehetőségektől, másrészt az évfolyam megszabta elfoglaltságoktól, továbbá a hallgatók személyiségétől függ. (1. sz. táblázat)

1. sz. táblázat

Szabadidő-tevékenységek megoszlása a heti 168 óra időalapban

TEVÉKENYSÉG	Délelőtt	Délután	Összesen átlagidő	Tényleges idő
<i>1. Tömegkommunikációs eszközök</i>				
újság	0:35	0:54	1:29	1:54
rádió	0:21	1:01	1:22	2:07
tv	0:14	5:06	5:20	5:54
zenehallgatás	0:14	0:41	0:55	1:35
<i>2. Művelődés, szórakozás</i>				
mozi	0:07	1:45	1:51	2:50
színház	2	0:21	0:23	2:44
koncert	2	0:14	0:16	2:28
tárlat	2	0:07	0:09	1:02
múzeum	0:01	0:01	0:02	0:25
<i>3. Olvasás</i>				
	1:10	3:16	4:26	6:14
<i>4. Társaskapcsolatok</i>				
klub	—	0:48	0:48	3:19
beszélgetés	0:21	1:51	2:12	2:57
séta, udvarlás	0:35	2:10	2:45	3:48
baráti társaság	0:21	2:47	3:07	4:15
<i>5. Keresőmunka</i>				
	—	0:21	0:21	4:21
<i>6. Sport</i>				
	1:10	1:31	2:41	4:03
<i>7. Öntevékeny tudományos munka</i>				
nyelvtanulás	0:14	0:28	0:42	4:29
szakmai megbeszélés	—	0:14	0:14	0:58
TDK	0:14	0:14	0:28	1:47
	—	0:07	0:07	2:14
<i>8. Egyéni elfoglaltság</i>				
	5:08	7:07	12:15	
<i>9. Szabad idő passzív eltöltése</i>				
	1:59	2:20	4:19	
<i>10. Közéleti tevékenység</i>				
	0:07	0:21	0:28	2:35
<i>Összesen:</i>	12:57	33:43	46:40	

Az időráfordítás alapján a heti szabadidő-struktúrát úgy értékelhetjük, hogy abban domináns helyet foglalt el a tv-nézés, az olvasás és az egyéb tevékenység.

Az egyéb elfoglaltságokkal kapcsolatban itt kívánjuk megjegyezni, hogy ebbe a tevékenységcsoportba sorolhatták a hallgatók többek között:

- az öntevékeny művészeti csoportban való részvételt,
- a levélírást,
- a rajzolást,
- a kézimunkát,
- rokonlátogatást,
- beteglátogatást,

- városnézést,
- takarítást,
- versenybíráskodást,
- könyvtárlátogatást,
- tánciskola látogatását,
- szereplést, stb.

A szabadidős tevékenységek nagy részét ismeretszerzési forrásként tekinthetjük, szerepük egyre hangsúlyozottabbá válik annak függvényében, hogy milyen az általuk terjesztett és kiválasztott tájékoztatás minősége.

Igen jelentős azon hallgatóknak a száma (155 hallgató), akik igénylik a szabadidőbeli tevékenységek között a barátokkal együtt töltött időt. (Hetente 1 fő 3 óra 7 perc.) A főiskolán a Tamási Áron Klub nyújthatná az egyik ilyen lehetőséget. A hallgatókkal történt beszélgetésünk alapján úgy érezzük, hogy szervezési és működési feltételek hiánya akadályozza a megfelelő szintű, fenti igényekkel ekvivalens klubélet kialakulását.

A főiskolai hallgatók rendelkezésére áll mind a főiskola, mind a város által nyújtott szabadidős lehetőségek egész sora, s ezek közül ki-ki kedve és érdeklődése szerint válogathat. Mégis elgondolkodtató, hogy mennyire kevés a hallgatók időráfordítása a színház, koncert, tárlat, múzeum látogatására. Nem tartjuk valószínűnek, hogy a munkaidő, vagy számottevő anyagi megterhelés akadályozná, hogy ezekkel a tevékenységekkel is többen foglalkozzanak. Hallgatóink a beszélgetések során arra utaltak, hogy a kulturális lehetőségek kihasználására elsősorban a hét utolsó napjai lennének alkalmasak, ugyanakkor rögtön hozzátették, hogy ebben az időpontban többnyire nem tartózkodnak a városban és lakhelyükön is sok esetben a hét közben elmaradt feladataikat pótolják. (Szótározás, kötelező irodalom olvasása, referátum készítése.)

A szabad szombatok teljes bevezetésével méginkább csökkenő tendenciával kell számolnunk. Hétközben a munkaidő annyiban befolyásolja az esti programjukat, amennyiben délutáni tanrendi elfoglaltságuk az esti órákba nyúlik. Mindezek ellenére úgy véljük, hogy a kedvező lehetőségek megtalálására, megszerettetésére a négy év nagy idő, sokszori alkalmat jelent. Ebben — különösen az első évben — sokat segíthetne a KISZ, a patronáló tanár, a csoporttársak és a felsőbb évesek. Pl. közös programok szervezése, a város nevezetességeinek megismerttetése, művészeti értékeinek feltárása, megtekintése. Mindezek elősegítenék a hallgatók ez irányú igény szintjének kialakítását, fejlesztését és a permanens művelődés meg-
alapozását.

Ha a vizsgálatunkat objektívabbá akarjuk tenni, akkor a tevékenységet konkrétan végzők számát is figyelembe kell vennünk, mert az átlag eltünteti az időkülönbségeket és a résztvevők számát. Ezért minden szabadidős tevékenységnél kiszámítottuk a tényleges időtartamot is (összidőtartam: tevékenységet ténylegesen végzők száma). A tényleges időráfordítás alapján a heti szabadidő-struktúrát úgy értékelhetjük, hogy abban domináns helyet foglal el az olvasás, a tv, a társas kapcsolatok. Szinte azonos a hallgatók időráfordítása a tudományos munka, sport és keresőmunka tekintetében.

A szabad idő felhasználását vizsgáltuk szakjel és évfolyam szerint is.

A szakjel: magyar és hozzá társított szakot jelent

B szakjel: rajz, ének, testnevelés szakot jelent

D szakjel: matematika és hozzá társított szakot jelent

E szakjel: technika és hozzá társított szakot jelent

(Egy főre és napi (5-14), (14-23) időintervallumban)

Szakjel	Délelőtt	Délután	Összesen
A	0:57	3:31	4:28
B	1:06	4:04	5:11
D	0:50	3:35	4:25
E	0:49	3:33	4:23

A B szakjelű hallgatók szabad idejét növeli — a beszélgetésekből kialakult kép alapján ítélve — pl. a zenehallgatás, az öntevékeny művészeti csoportban való részvétel, a műhelymunkák, valamint a szabadidős tevékenységként végzett és nem kötelező sportolás. Olvasással a hallgatók 85%-a töltötte szabad idejét a vizsgált időszakban, a tényleges idő egy fő, egy hét vonatkozásában 6 óra 14 perc. (Átlagidő 4 óra 26 perc.)

A fenti időintervallumokat figyelembe véve a szabad idő évfolyamonkénti megoszlása a következő:

Évfolyam	Délelőtt	Délután	Összesen
I.	0:56	3:15	4:11
II.	0:60	3:53	4:53
III.	0:42	3:25	4:07
IV.	1:08	4:19	5:28

A szabadidős tevékenységet rangsoroltuk oly módon, hogy az adott tevékenységet a hallgatók hány százaléka végzi, (relatív gyakoriság) illetve az átlagidő és a tényleges időráfordítás alapján. (2. sz. táblázat a 8. oldalon)

Mind a százalékos megoszlás, mind az átlagidő ráfordítás alapján arra következtethetünk, hogy az első helyeken szereplő tevékenységeket hallgatóink főleg társaságban, baráti közösségekben végzik hamarabb, rövidebb ideig, magasabb gyakorisági mutatókkal. A szabad időkben végzett intellektuális tevékenység fontos helyet foglal el, éppen ezért az olvasás mint egyénileg folytatható tevékenység egyértelműen első helyre kerül a tényleges időtartamot tekintve. De meg kell említeni azoknak a hallgatóknak a számát, akik az időmérlegben egyáltalán nem jelölik az olvasást (32 fő). Megdöbbenő ez azért is, mivel a tanárképzés jellegéből következően elvárható az olvasási igény és tevékenység magasabb szintje.

Más szempontból vizsgálva a szabad idő helyét az időmérleg szerkezetében, „időráfordítási együtthatók” alkalmazását próbáltuk ki. Ezek az együtthatók általában bizonyos tevékenységcsoportok arányát mutatják az egész időmérlegben, vagy annak egy pontosan meghatározott részében.

Szabadidő-aktivitás

$$S_{z_k} = \frac{X_k}{X_L}$$

ahol: X_k — szabadidő-tevékenységre fordított átlagidő
 X_L — az össztevékenységek átlagideje.

1. Tömegkommunikációs eszközök használata	0,15
2. Művelődés, szórakozás	0,04
3. Olvasás	0,07
4. Baráti társaság	0,15
5. Keresőmunka	0,01
6. Sport	0,04

Részvétel %-ban N-211	Egész héten Időtartam (tényleges idő) óra ,perc	Időtartam (átlagidő) óra, perc	
1. Tv	91	1. Tv	5:22
2. Olvasás	85	2. Tv	4:26
3. Újságotlás	80	3. Öntevékeny kutató m.	3:07
4. Beszélgetés	74	4. Öntevékeny művészetit., rajz	2:44
5. Társaság	73,5	5. Keresőmunka	2:41
6. Séta, udvarlás	72	6. Baráti társaság	2:11
7. Pihenés	68	7. Sport	2:06
8. Sport	67	8. Séta	1:52
9. Rádió	66	9. Klub	1:43
10. Mozi	66	10. Beszélgetés	1:41
11. Levélírás	60	11. Rokonlátogatás	1:24
12. Zenehallgatás	59	12. Mozi	1:16
13. Meg nem hat. tevék.	58	13. Színház	0:56
14. Rokonlátogatás	49	14. Közéleti tevékenység	0:48
15. Hobb	36	15. Koncert	0:42
16. Szakmai megbeszélés	26	16. TDK	0:28
17. Klub	24	17. Rádió	0:28
18. Öntevékeny tud. m.	16	18. Hobb	0:22
19. Színház	13	19. Újság	0:21
20. Tárlat	11,5	20. Szakmai megbeszélés	0:21
21. Nyelvtanulás	11	21. Zenehallgatás	0:14
22. Rajzolás	10	22. Levélírás	0:14
23. Koncert	9,5	23. Tárlat	0:07
24. Múzeum	8,1	24. Nyelvtanulás	0:07
25. Pénzkereső	8	25. Múzeum	0:02
26. Szobagyűlés	5		

7. Tudományos munka	0,03
8. Egyéb elfoglaltságok	0,20
9. A szabad idő passzív eltöltése	0,07
10. Közéleti-politikai tevékenység	0,01

A szabadidő-aktivitási együtthatók rámutatnak, hogy a hallgatók a baráti társaságban és a tömegkommunikációs eszközök előtt vagy mellett töltött időt helyezik előtérbe.

Az „egyéb elfoglaltságok” szabadidő-aktivitási együtthatója a legmagasabb, de tudnunk kell, hogy ez sokfajta, rövidebb időráfordítást igénylő tevékenységek közül tevődik össze.

Kevés azon hallgatóknak a száma, akik közéleti-, politikai tevékenységet végeznek (38 fő, 18%). E tevékenységre fordított heti átlagidő 28 perc, a tényleges idő 2 óra 35 perc. Felmerül az a kérdés, hogy a hallgatók 82%-a mint leendő pedagógus miért nem érzi szükségét az ez irányú tevékenységnek. Itt főleg az úttörőcsapatokban végezhető ifjúvezetői munka kiterjesztését látnánk célszerűnek, mivel mindezt a későbbiek folyamán kamatoztatni is tudnák.

Kulturális aktivitás

$$S_{zk} \frac{X_k}{X_w}$$

ahol X_k — a kulturális tevékenységre fordított átlagidő

X_w — a szabadidő-tevékenységre fordított átlagidő

1. Újságolvasás	0,03
2. Rádióhallgatás	0,03
3. Tv-nézés	0,12
4. Zenehallgatás	0,02
5. Mozilátogatás	0,04
6. Színházlátogatás	0,01
7. Koncerten való részvétel	0,01
8. Tárlat	0,0025
9. Múzeum	—
10. Olvasás	0,10

A kulturális lehetőségek kihasználását illetően az együttható tükrözi a tv-nézés — mozilátogatás és az olvasás preferált voltát. A múzeum iránti aktivitás az alacsony időráfordítás miatt nem értékelhető. Összességében megállapíthatjuk az aktivitási együtthatók alapján, hogy a szabadidő-tevékenységek összességében nem nagy helyet foglalnak el a kulturális elfoglaltságok. Elvárható lenne, hogy a leendő tanárok — annak érdekében, hogy többet át tudjanak adni tanítványaiknak műveltségükből — ezeket a kulturális lehetőségeket kihasználva ezáltal is magasabb műveltségre tegyenek szert.

III. Néhány következtetés

Feltárva a főiskolai hallgatók szabadidő-elfoglaltságainak jellemzőit, az alábbiakat tartjuk fontosnak megjegyezni: A szabadidő- és az egyes szabadidő-aktivitások vizsgálata alapján megállapíthatjuk, hogy a főiskolai hallgatói „status”-ba kerülés hozzájárulhat a művelődési lehetőségek kihasználása iránti igény erősödéséhez,

a művelődési hátrányok korrigálásához kellő aktivitás esetén, ugyanakkor a „passzív rezisztencia” álláspontjára helyezkedő hallgatók művelődési hátrányai újratermelőnek.

A kulturális szükségletek kielégítésének alapfeltétele, hogy az ehhez szükséges idő rendelkezésre álljon. Ezen szükségletek kialakulásának különböző formái vannak. Sok esetben a kulturális igény kialakításához elég a megfelelő lehetőséget teremtő környezet. Más esetben külső indíték, követelménytámasztás, ösztönző környezet szükséges. Előfordul az is, hogy valamely tevékenység kifejtése, gyakorlása ad indítékot az ilyen irányú elfoglaltságok megszervezésére.

A vizsgálat során kialakult kép azt tükrözi, hogy a hallgatók nem mindig tudnak élni a lehetőségekkel, nem tudják szabad idejüket megfelelően hasznosítani. Az elsőévesek esetében a tanulmányok minőségi változása, a tanulási technika újszerűsége, a tájékozatlanság némileg indokolja ezt. Legtöbb esetben azonban a hallgatók a legkézenfekvőbb elfoglaltságok felé fordulnak, a rövidebb időket „lötyögéssel” töltik, s ez a tartalmasabb elfoglaltságok időráfordítását csökkenti.

Mindezek alapján kívánatosnak tartjuk hallgatóink ez irányú nevelését, sok esetben a hasznos időtöltésre való rábeszélést, a figyelem felkeltését, a választék nyújtását. Hogy ki hogyan választ, az más kérdés. Már az előrelépést jelenthet, ha tudja, hogy választhat, és ért is ahhoz, hogy választani tudjon. Nekünk abban kell segítenünk, hogy a tanárjelöltek ezzel az óriási értékkel tudjanak gazdálkodni és majd pedagógusként megfelelő szabadidő-aktivitási alap és beállítódás birtokában alkítsák életvitelüket.

IRODALOM

- BOKOR L., 1972. A tanulók terhelése egy hét tükrében. Szakmunkásnevelés. 10. 17—19 p.
DUMAZEDIER J., 1965. Problèmes actuels de la sociologie du loisir. Revue de l'Enseignement Supérieur, Paris. 1—2. 74 p.
FALUSSY B. szerk., 1974. Szabadidő és művelődés. TIT 25 p.
FERGE Zs., 1970. Az időmérleg-vizsgálat módszere; Kutatási módszerek az ifjúságszociológiában. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. Bp.
FUKÁSZ Gy., 1974. Szabad idő, vagy szabadidő? Valóság. 11. 79—86 p.
GAZSÓ F.—PATAKI F.—VÁRHEGYI Gy., 1971. Diákéletmód Budapest. Gondolat. Bp. 302 p.
HERCZEG F., 1971. Az egyetemi hallgatók elfoglaltsági tényezői. Felsőoktatási Szemle. 1. 26—29 p.
HUSZÁR T.—SÜKÖSD M., 1969. Ifjúságszociológia. Bp. 131 p.
JÁKI L. szerk., 1970. A hallgatók szabadideje. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ Bp. 234 p.
SIPOS I.-NÉ szerk., 1980. Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 459 p.
SZÁNTÓ M., 1973. Gondolatok a szabad idő értékéről. Szociológia. 2. 156—179 p.
SZENTIRMAI L.—VÁGVÖLGYI A., 1971. Művelődési szokások változása egyetemi hallgatóknál. Felsőoktatási Szemle. i. 11—22 p.
SZENTIRMAI L., 1976. Egyetemi hallgatók Szegeden. Gondolat. Bp. 306 p.

LEBENSFÜHRUNG DER HOCHSCHULSTUDENTEN AUF GRUND DER ANALYSE DER FREIZEITTÄTIGKEIT

MÁRIA BAKACSI-GULYÁS—ALICE DOMBI

Den Inhalt der vorliegenden Studie bilden die Annäherung und Analyse der die bestimmte Seite des Lebensmodells bedeutenden Freizeitstruktur durch empirische Erschliessung der Tätigkeitsstruktur mit Rücksicht auf die Lebensführung der Studenten.

Die grundlegende Methode ist die Analyse der Zeitwaage für eine Woche, deren Daten mit Hilfe von Fragebogen und Interviews ergänzt wurden. Es kann festgestellt werden, dass die Studenten die durch die Stadt gebotenen Möglichkeiten nicht immer benützen und ihre Freizeit entsprechend verwenden können.

Die Erziehung der Studenten in diesem Sinn ist also notwendig, dass sie als Lehrer eine entsprechende Lebensführung gestalten können.

ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ИХ ДОСУГА)

БАКАЧИНЭ ГУЛЯШ МАРИА—АЛИСЕ ДОМБИ

Предметом данной статьи является подход к структуре свободного времени и ее анализ, т.е. анализ образа жизни студентов пединститута на основе эмпирического раскрытия структуры деятельности, представляющей собой определенную сторону жизненной модели.

Основным методом исследования послужил анализ временного баланса (одна неделя), данные которого были дополнены результатами анкеты и интервью, взятых у студентов. Мы можем установить, что студенты не всегда используют возможности, которые дает им город; не всегда оптимально используют свое свободное время. Поэтому возникает необходимость проводить воспитательную работу в этом направлении. Студент, став педагогом и имея опыт активного использования свободного времени, будет творчески формировать свой образ жизни.



IMRE SÁNDOR GONDOLATAI A TANÁROKRÓL ÉS A TANÁRKÉPZÉSRŐL

BERECZKI SÁNDOR

IMRE SÁNDOR életének és tevékenységének értékelésekor eléggé háttérbe szorul az a sokrétű oktató-nevelő munka, amelyet a különböző típusú pedagógusképző intézményekben végzett. A Pedagógiai Lexikon is mindenekelőtt „a hazai elméleti pedagógia kiemelkedő alakja”-ként mutatja be, igaz, azt is megállapítja, hogy „mint rendkívül nagy hatású nevelői egyéniség igen sok értékes szakembert formált.” Természetesen nem kívánom szembeállítani IMRE SÁNDOR elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságát, csupán arra az aránytalanságra szeretnék utalni, amely IMRE SÁNDOR megítélésében az elmúlt években bekövetkezett. Minden bizonnyal ezzel az értékelésbeli eltolódással van összefüggésben az is, hogy a neveléstörténeti elemzések nem fordítottak kellő figyelmet sem IMRE SÁNDOR gyakorlati tanári tevékenységére, sem azokra az értékes gondolatokra, amelyek egyrészt a tanító, tanár személyiségére, hivatására, másrészt a tanító-, illetve a tanárképzésre vonatkoznak. IMRE Sándor esetében a témával foglalkozni annál is indokoltabb, mivel ő a tanárképzés több típusú intézményében is jelentős tevékenységet végzett. Nem véletlen tehát, hogy Imre Sándor véleményt tudott formálni a tanítókkal, tanárokkal kapcsolatos követelményekről s ugyanakkor helyesen látta meg a tanító- és tanárképzés továbbfejlesztésének szükségességét és módját is.

Az 1877-ben született IMRE SÁNDOR a hazai és külföldi egyetemi tanulmányai után a kolozsvári református kollégium főgimnáziumának volt tanára 1900-tól 1908-ig. Ez időszakban (1902—1905) volt a kollégium internátusának vezetője, majd 1908-tól a kollégium elemi iskolájának igazgatója is. A kolozsvári tudományegyetem magántanáraként 1904-től 1912-ig dolgozott. 1908-ban nevezték ki a Polgári Iskolai Tanárképző Intézet tanárának s e munkakörében 1918-ig tevékenykedett. 1918. március 14-től november 15-ig látta el az Intézet igazgatói teendőit, majd 1919. április 15-től augusztus 9-ig ismét megbízták az Intézet igazgatásával. Időközben 1912-től a budapesti tudományegyetemen a pedagógia magántanára. 1918. november 19-től 1919. március 21-ig VKM helyettes államtitkár, 1919. augusztus 7-től augusztus 15-ig VKM miniszter, majd 1919. augusztus 16-tól 1924. december 31-ig VKM adminisztratív államtitkár. 1925-től a szegedi tudományegyetem pedagógiai tanszékének vezetését látta el, majd 1934-től haláláig, 1945-ig, a budapesti műegyetem közgazdaságtudományi karán volt a pedagógiai intézet vezetője. Tanári tevékenységének teljessé tétele érdekében meg kell említeni, hogy a Polgári Iskolai Tanárképző Intézetnél töltött évei alatt tanított az Intézettel kapcsolatban megszervezett Apponyi-kollégiumban, a tanítóképzőintézeti tanárképzőben is.

IMRE SÁNDOR életének ebből a vázlatos áttekintéséből is meggyőződhetünk arról, hogy a tanárképzésnek milyen sokféle formájában dolgozott és szerzett tapasztalatot.

talatokat. Ennek az lett — IMRE SÁNDOR számára is — értékes következménye, hogy át tudta tekinteni a tanító- és tanárképzés bonyolult rendszerét s ugyanakkor a képzési formák különbözősége ellenére is meglátta kapcsolatukat, összefüggésüket, közös jegyüket. A tanító- és tanárképzésre vonatkozó reformjavaslataiban éppen ezt a kapcsolatrendszert kívánta megvalósítani. A tanító- és tanárképzés egységes elvi alapjának tekintette egyrészt a nemzetnevelés elméletét, másrészt a személyiségpedagógiát. Ezért állapítja meg 1915-ben „A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység” című tanulmányában: „A hivatásos nevelők belső egységét a pályájokra való előkészítés alapohatja meg. ... Az óvónő-, tanító- és tanárképzés menetét úgy kell megállapítani, hogy mindenik fok nevelője és mindenik szaktárgy tanítója indítást nyerhessen a mainál határozottabban nemzeti tudatosság kifejlődésére.”¹ A különböző típusú képzési formák egységét tehát a nemzetnevelés gondolata adja meg. Ugyanakkor a személyiségpedagógia elvéből kiindulva elutasítja azt a gondolatot, „hogy ha ily egységes munkát kívánunk tőlük, neveljünk minden nevelőt együtt. Ez a nevelés szempontjából helytelen lenne. A különböző fokokon a sok azonos nevelői tulajdonságon kívül sok, egészen eltérő személyes tulajdonság, különböző készségek, más-más terjedelmű szakismeretek szükségesek.”² A döntőnek mégis a képzés egységes szellemét tartja, amikor megállapítja: „A mainál több erővel kell segítenünk a hivatásos nevelők körében a nemzet gondolkodásának, szellemi fejlődésének megismerését, hogy ebbe a fejlődési folyamatba önkéntelenül is, de lehetőleg minél tudatosabban beleilleszkedjenek.”³

Érdemes felfigyelnünk arra, hogy IMRE SÁNDOR milyen jelentősnek tartotta a nemzet egésze szempontjából a tanító- és tanárképzés helyes megszervezését és menetét. Néhány idézettel ismerjük meg idevonatkozó megállapításait. „A jövőnk csak akkor van a kezünkben, ha az új nemzedéket, a gyermekeket ki nem ereszthetjük hatáskörünk alól! A nemzet jövője követeli, hogy mindennél nagyobb gondot fordítsunk a tanítók és tanárok nevelésére. Nem szabad, hogy a nemzet javával törődők bennünket, tanítókat és a tanítók tanítóit magunkra hagyjanak.”⁴ Más helyen még határozottabban fogalmaz, amikor kijelenti: „Közoktatásunk állapotát csak úgy lehet állandóan tökéletesíteni, ha minden közoktatási rendszer igazi alapja: a tanárság, feladata végzésére mindig fokozottabban alkalmas.”⁵ Ugyanezt a gondolatot más alkalommal így fejleszti tovább: „Minden közoktatási rendszer megdől, ha támogatására alkalmas tanárok nincsenek. Minden újítás hiábavaló, amíg az állam a tanárnevelés kérdését az elgondolható legjobb módon el nem igazítja.”⁶ S még egy mondat az 1915-ben írt „A háború és a pedagógia” című tanulmányából: „A tanító- és tanárképzés mindennél előbb való kérdés.”⁷

Ezek az idézetek jól mutatják IMRE SÁNDOR következetesen hangoztatott felfogását a tanító- és tanárképzés jelentőségéről. E megállapítások nem egyszerűen szépen megfogalmazott elképzelések egy ideális képzési formáról és rendről, hanem IMRE SÁNDOR nagyon határozott igénye és kritikája korának tanító- és tanárképzésével szemben. Az idézett megállapításainak legtöbbször a VKM-hez felterjesztett folyamodványban fogalmazódott meg, s IMRE SÁNDOR, illetve a felterjesztést készítő tanári kör, egyesület követelése nyert bennük megfogalmazást. Figyelmesen olvasva ezeket a mondatokat, kiérezhetjük belőlük Imre Sándor kemény bírálatát, aggodását, figyelemfelhívását, javaslatát. Azt is megállapíthatjuk, hogy IMRE SÁNDOR nemcsak a közoktatás, de az egész nemzeti lét központi kérdésének tekintette a tanító- és tanárképzés helyes megszervezését.

A nemzetnevelés és a személyiségpedagógia gondolatát IMRE SÁNDOR a tanító és tanár társadalmi feladatában egyesíti s ezt az egységet kell szolgálni a pedagógusok képzésének is. Ezt emeli ki akkor is, amikor APÁCZAI CSERI JÁNOS életművét értékeli:

„...ez a lélek az eszményi tanító lelke. Mert Apáczai tanító, semmi egyéb. A tanító feladatát csak az töltheti be, aki korának tudományos eredményeit ismeri; aki munkáját egyetemes és magas szempontokból tudja nézni, s a tanítást nem tekinti valami különálló feladatnak, hanem az embernevelés részének. Csak az igazán tanító, ki az iskolaszervezetet egységesnek tekinti, de az egészet mégis szervnek, a társadalom szervének látja.”⁸ Ebből a szemléletmódból kiindulva kifogásolja 1904-ben azt a helyzetet, hogy a tanítók, tanárok nem kapják meg a társadalomtól a szükséges megbecsülést: „Igazság szerint nekünk nem a tanügyi gépezet kerekeinek vagy szegeinek, hanem az eleven, fejlődő tanügyi szervezet lelkének kellene lennünk.”⁹ Sajnálattal állapítja meg azonban azt, hogy „a fejlődés törvénye a köznevelés rendszerében nem érvényesül: az új alakulások nem a benső kiforrás, fejlődés következményei. „Több tanulmányában is világosan megfogalmazza a tanítók, tanárok legfontosabb feladatát: „A tanárságra az a feladat vár, hogy megfigyeljen minden kívülről hallatszó hangot, igazabban: bele álljon abba az áramlatba, mely a nemzeti élet megújulását igyekszik előmozdítani. Ez a feladatnak azonban csak az egyik fele. Feltétlenül az ő kötelessége azonban, hogy megfigyeljen és egybegyűjtsön minden, még oly apró jelenséget is, mely pedagógiai tekintetben meggondolni és változtatni való. Mindezek alapján meg kell vitatnia a tanárságnak, hogy milyen is legyen a jövőző alakulás egésze s annak egyes részei: mit kíván a pedagógiai elmélet és a gyakorlat az iskolai tanításban és nevelésben, s mit kíván a társadalom, a nemzet jól meggondolt, nem hirtelen haszonra számított érdeke a nemzeti közneveléstől?”¹¹ A nemzeti tudatosság kérdését a tanítók és tanárok tevékenységében külön tanulmányban is fejtegeti. Hangsúlyozza: „Fontos, hogy a tanítójelöltek szemét megnyissák s ne csak az ismeretek befogadására, hanem a nemzeti élet jelenségeinek önálló szemléletére, a nép megértésére is megtanítsák.”¹²

A nemzeti tudatosság mellett IMRE SÁNDOR a tanárral szemben támasztott követelményeknél következetesen hangsúlyozza a személyiségpedagógia elvét. Ezt a szempontot emeli ki a tanárképzés megszervezésénél is: „A tanárképzés a tanári személyiségek kifejlődését tartozik előmozdítani, mert a tanár feladata a növendékeivel szemben ugyanez; azért olyan szervezetbe kell a fiatal jelöltet beilleszteni, amely szabad teret enged a tekintetben.”¹³ Javaslatában, tervezeteiben is ezt teszi meg alaptételül, amikor kijelenti: „A személyiségnek mindenkiiben szabadon fejlődését, erős tanári személyiségek szabad érvényesülését kell szolgálni és értékesíteni.”¹⁴

A nemzeti tudatosság és a személyiségpedagógia elveire építi fel IMRE SÁNDOR a tanító és tanárképzés hármaskörét, amelyeket a képző intézet jellegétől függetlenül kell érvényesíteni. A tanárképzésnek IMRE SÁNDOR által megfogalmazott három tényezője egyben biztosítja azt is, hogy a tanító- és tanárképzés különböző típusaiban és fokaiban — a tartalomtól és szervezeti keretektől függetlenül — egységes szellemben történik a tanárok képzése. A tanárképzés e három tényezőjéről IMRE a következőket írja: „Parancsoló szükséglet arra törekednünk, hogy valamennyi életpálya jelöltjei a magok feladatára a lehetőségig tökéletesen készüljenek. Ebben az előkészületben nevezetes részlet: az illető pályán szükséges ismeretek megszerzése, ezzel egészen azonos jelentőségű a másik részlet: a gyakorlati készségek elsajátítása. De semmiféle pályán sem lehet remekelni mindjárt az önálló munka kezdetén és sehol sem elég a pálya becsületes megfutására az ismereteknek az előkészület idején szerzett mennyisége, sem a gyakorlati készségek ekkor kifejlődő mértéke. Ezért az előkészületnek van még egy harmadik része is: ki kell alakulnia annak a lelkiállapotnak, amely az embert az ismeretek szakadatlan gyarapítására, az ismeretek gyakorlati felhasználásában való szándékos tökéletesedésre, azaz a feladatoknak mindig jobb-jobb elvégzésére ösztönzi. Az előkészítés idején tehát végbe kell mennie a hivatás felisme-

résének is. Mindenik pályán az szabja meg az előkészület tökéletességét: mennyire történt meg ez a lelki felkészülés.”¹⁵ A hivatástudatnak ez az értelmezése újszerű, mivel elsősorban a tanári diploma megszerzése utáni továbbfejlődés alapjának tekinti. Elemezve a tanító- és tanárképzés különböző formáit, sajnálattal állapítja meg, hogy a „mai szabályzatok és a mai gyakorlat e három tényező munkáját nem egészen úgy határozza meg, hogy az élethivatás szempontjai teljesen érvényesülhessenek. Nincs távol az igazságtól, hogy ma mindhárom tényező útjában áll egymásnak. A feladatok pontos elkülönítése szükséges, az egész képzés célját tartva szemünk előtt.”¹⁶ IMRE SÁNDOR ezzel a véleményével lényegében az 1868. 38. t.c.-nek arra a hiányosságára mutat rá, amely nem kellően átgondoltan, s nem a maga összefüggésében jelölte meg a tanító- és tanárképzés feladatait.

Áttekintve azokat az általános nemzetnevelési és személyiségpedagógiai tételeket, amelyekre IMRE SÁNDOR felépíti a tanító és tanár közoktatási és társadalmi feladatát, valamint ezzel szoros összefüggésben a tanító és tanárképzés három meghatározó tényezőjét, vizsgáljuk meg azokat az elveket, amelyeket IMRE a tanító- és tanárképzés különböző típusaira kidolgozott. Tekintettel arra, hogy gyakorlati pedagógiai tevékenysége során módjában volt a képzés valamennyi típusával megismerkedni, így nemcsak a képzés megegyező, közös, de az eltérő sajátosságait is meg tudta állapítani. Az egyes képzési formákkal kapcsolatban tett megjegyzései, reformjavaslatai lényegében IMRE tanárképzési koncepciójává összegeződnek, kár, hogy ő maga nem végezte el ezt a szintetizáló munkát. Egységes elméleti álláspontja, gondolkodásmódja következtében tanító- és tanárképzési rendszere lényegében azonos szerkezeti elemeket mutat, bár gondosan ügyel arra, hogy a különböző képzési formák (tanító-, polgári iskolai tanár-, középiskolai tanár-, tanítóképző-intézeti tanár), eltérő vonásait pontosan megjelölje. Az egyes képzési formákkal kapcsolatos megjegyzéseiben, gyakorlati pedagógiai tevékenységében könnyen felfedezhetjük azt a három tényezőt, amelyet a tanító- és tanárképzésben is meghatározónak tartott: a szakmai ismereteket, ezek gyakorlati alkalmazását és a hivatástudatot. Az előbb már idéztem IMRE SÁNDORNak azt a kritikai észrevételét, amellyel kifejezésre juttatta azt, hogy e három tényező nincs kellő összhangban. IMRE SÁNDOR gyakorlati pedagógiai tevékenysége a képzés valamennyi színterén lényegében arra irányult, hogy e három tényező kapcsolatát megteremtse. Feltétlenül meg kell említenünk például IMRÉnek azt a tevékenységét, amelyet működéseinek színterein a tantervi reformmunkálatok során végzett. Elsősorban természetesen szaktárgyainak, a filozófiának, pszichológiának és a pedagógiának tantervi anyagában és szerkezetében hajtott végre alapvető változásokat. Ugyanakkor azonban lényeges észrevételeket tett az adott intézetek tanterveinek egészére is. Az egyes képző intézetek tantervi anyagának munkálatai mellett úttörőmunkát végzett IMRE a tanárképzés másik területén, a gyakorlati képzéssel kapcsolatban is. Azt hiszem nyugodtan megállapíthatjuk, hogy IMRE SÁNDOR a gyakorlati képzés átalakítása érdekében valóban úttörőmunkát végzett, mivel nagyon átgondolt elméleti megalapozással dolgozta át az egyes intézetek elavult gyakorlati tanárképzési rendszerét. Erről a kérdésről több tanulmányt is írt, több reformjavaslatot dolgozott ki, amelyekben a legapróbb részletekig vizsgálta meg a gyakorlati képzés legjobb menetét. Bár ezek a gyakorlati képzési útmutatók, rendszerek azonos elméleti alapokon nyugszanak, IMRE nagy figyelmet fordított a különböző képző intézetek sajátos képzési célkitűzéseire. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a tanárképzésben IMRE SÁNDOR tevékenysége nyomán kapott nagyobb hangsúlyt és értékelést a gyakorlati képzési rész. Az is tény, hogy a jelenlegi gyakorlati képzési rendszerekben még mindig megtalálhatók azok az elemek, amelyeket IMRE SÁNDOR iktatott be. Ez is jól mutatja elgondolásainak helyességét, s a tanárképzés folyamatában betöltött célszerűségét.

Mind a tantervi anyag kiválasztásánál és elrendezésénél, mind a gyakorlati képzés meneténél alapvető követelményként fogalmazta meg IMRE azt, hogy azokban érvényre jusson az adott képzőintézet legfontosabb célkitűzése, a hivatástudat fejlesztése.

Tekintsük át röviden IMRE SÁNDOR észrevételeit az egyes képzőintézetekkel kapcsolatban.

IMRE SÁNDOR a tanítóképzésnek és a tanítóknak központi szerepet szánt. Ezért írja 1917-ben: „A tanítóképzőintézet a köznevelés szervezetében mindig középen lesz s hatalmas áramok indulnak ki belőle: a népiskolát, polgáriskolát, jórészt a tanfelügyeletet, nemsokára részben a leányközépiszkolát is az a lélek tölti el, amit az ifjú tanítók a képzőből kivisznek, s amit az egész nép gyermekeibe, a középiszkolák leendő növendékeibe is beoltanak.”¹⁷ IMRÉNEK ez a megjegyzése is bizonyítja, hogy a képzésnek egyik formáját sem tudta elszigetelten szemlélni a közoktatási rendszer többi részétől. „Az iskola olyan, amilyen a tanító”¹⁸ állapítja meg nagyon tömören. IMRE jogosan kifogásolja, hogy „a nevelés történetében mily csekély helyet juttattak eddig általában a magyar tanítóknak.”¹⁹ A tanítóképző-intézetek számára írt Népiszkolai neveléstanának előszavában így fogalmazza meg a tanítói személyiség legfontosabb tulajdonságát: „Jó tanítóvá csak gondolkodó ember lehet. Csak az ilyen látja mindig szeme előtt feladatának nagy jelentőségét, ez ismeri fel a nevelésnek a fejlődő emberre és az egész nemzetre nézve máshoz nem hasonlítható fontosságát.”²⁰ Ugyanakkor reálisan ismeri fel a tanítói tevékenység társadalmi akadályait: „A tanító nem tehet meg mindent, amire a népnek jobba, munkásabbá, boldogabbá tételére szükség volna. Még természetesebb, hogy a tanítóképző négy év alatt nem adhatja meg a tanítónak a nagy feladataira való teljes lelki felszerelést, kivált mai szervezetében, 14—18 éves gyermekeknek, akiket nem a hivatottság érzése vonz erre a pályára és akikben az oklevél átvételekor nem lehet kialakult a tanítóban szükséges nemzeti tudatosság.”²¹ A tanítóképzés alapvető kritériumát IMRE ezért így jelöli meg: „A tanítóképzés annál jobb, minél jobban képessé teszi a jelölteket arra, hogy a népnek gondviselőjévé, vezetőjévé válhassanak.”²² IMRE SÁNDORT a tanítóképzés tartalmi, módszertani követelményei mellett élesen foglalkoztatta a tanítók politikai magatartásának, politikálásának kérdése is. 1911-ben erről így ír: „A tanítóság politikai szintű mozgalmi miatt elég sűrűn hangzik az a vélemény, hogy a tanítóknak a politikához semmi közük, hanem csupán maguk és az iskola belső ügyeivel szabad foglalkozniok. Sőt annyira jutottunk, hogy egyeseket még ezek közül a belső ügyek közül is szeretnének már némelyek a tanítóság megvitatása alól kivonni.”²³ IMRE SÁNDOR nem fogadja el ezt az álláspontot. Ellenvéleményét így szögezi le: „A sokféle eredetű társadalmi forrongás ma mindenkit közelebből érint, tehát jobban érdekel. Így a tanítóságot is, melynek a polgárság többi részével egészen egyenlő joga van az országot egyetemesen érdeklő kérdések tárgyalásához. De ez maga nem elég magyarázat. A tanítót hivatása és munkájának körülményei teszik politikussá.”²⁴ Később így folytatja: „A tanító minél tisztábban látja maga előtt feladatát, minél mélyebben keresi hatásának feltételeit és akadályait, annál nagyobb jelentőségűnek tapasztalja önmagát és munkája körét a közösség életében. S gondolkodása ezzel politikaivá vált. A politika kérdései messzire kihatók, a pedagógus gondolatkörébe beletartoznak, s a tanítónak, mint a jövő tudatos munkásának kötelessége is a politikai érdeklődés.”²⁵

1915-ben IMRE érdekesen látja meg a pedagógusképzés egyik mai problémáját: „A nőtanítók száma eddig is nagy volt, a mostani sok veszteség (igen sok tanító és tanár hull el) még jobban megnöveli jelentőségüket. Komolyan kell gondolni arra, hogy a nevelés feladatairól való gondolkodásban a két nem között minél teljesebb egységet teremtsünk. Az amerikai példa figyelmeztet, hogy ne várjuk meg, amíg a nő-

tanítók nagy száma miatt a nevelés eredményei aggodalmat keltenek (elnőiesedés), hanem vegyük elejét.”²⁶

A tanítóképzéssel kapcsolatban is felveti IMRE a nemzeti tudatosság egységesítő jelentőségét, amikor megállapítja: „Vajon lehet-e egész tanítóóságunkban azonos nemzeti tudatosság (állami, felekezeti, nemzetiségi tanítónevelés), lehet-e a különböző fokú tanítóóságban azonos pedagógiai tudatosság, igyekszik-e a képzés szervezete felismertetni a különböző iskolafokok és iskolafajok céljának közösségét és munkájának egymásbafonódását?”²⁷

Az 1930-as években ismét erőteljesen vetődik fel az a gondolat, hogy a tanítóképzést olyan módon kell újjászervezni, hogy az kapcsolatba kerüljön az egyetemmel. IMRE SÁNDOR az 1936-ban megrendezett országos felsőoktatási kongresszuson tartott előadásában foglalkozik ezzel a problémával „A tanítóképzés és az egyetem” címen. Imre előadásában mindenekelőtt elismeri, hogy a tanítóképzés jelenlegi rendjét alaposan meg kell vizsgálni és módosítani. IMRE SÁNDOR beható elemzés alá veszi azt a több éve felvetett megoldást, hogy a tanítóképzés az egyetemre kerüljön. Ezzel kapcsolatban Imre először azt vizsgálja meg, hogy az elemi iskolai tanítóóság jelöltjeinek mire van leginkább szükségük. „Három ilyen követelményt nevezek meg: 1. határozott nevelői szellemben való ránevelés életük feladatára; 2. aprólékos előkészítés az iskolai nevelés gyakorlati tennivalóira; 3. határozott, az elemi iskolai tanító munkaköre által megkívánt ismeretek.”²⁸ Majd miután elemzi az egyetem saját feladatait kijelenti: „Az egyetem a tanítóképzést nem veheti magára; ezt az egyetem rendeltetése és természete, valamint a tanítóképzés rendeltetése és természete egyaránt meggátolja.”²⁹ Szükségesnek látja azonban azt, hogy a tanítók bizonyos része számára tegyék lehetővé az egyetemi tanulmányokat. „Ez biztosíték lenne arra, hogy ma ki sem fejlődhet, tervszerűen éppen nem gondozott, néha elkallódó, máskor tétován botorkáló szellemi értékek jelentkezessenek és erejükhez mérten érvényesülhessenek. Ez elsősorban egyéni érdekek látszik, de közérdek is.”³⁰ Imre ezzel a javaslatával meg akarta szüntetni az egyetemeknek azt a zártságát, hogy oda csak érettségivel rendelkező hallgatók juthattak be, s lehetetlenné téve az egyetemi tanulmányokat a tanítói képesítővel rendelkezők számára. Ő maga is hangsúlyozza: „Ezt mindig kivételes esetnek gondolom; a lehetőség biztosítását annál fontosabbnak ítélem.”³¹ Felveti azonban a tanítók egyetemre jutásának másik lehetőségét is: a kötelező továbbképzés formájában. „Milyen nagy dolog lenne az, ha rendszeres továbbképzés útján rendre minden tanító a legszélesebb körben, a legmagasabb ponttól tekinthetné át a saját munkája apró-cseprő részleteit, benne élhetne pár hétig az egyetem levegőjében, megérezhetné a tudomány „műtermének” és a tudomány embereinek az étellel, a művelődés ügyével, az iskolai aprólékos munkával való összeköttetését.”³² IMRE helyesen figyelmeztet arra, hogy a továbbképzés nem csak a tudományegyetemen valósulhatna meg, hanem a műszaki és a gazdaságtudományi egyetemen is: „Az elemi iskola rendeltetése ugyanis a tanítótól olyan műveltséget kíván, amelynek tudományos alapjai mindkét-féle egyetem tudományköreivel szorosan érintkeznek.”³³

Érdeemes idézni előadásának befejező gondolatait: „Ha az egyetem a tanítói oklevél előtt ily módon megnyílnék, annak az egész nevelésügy, az egész közművelődés nagy hasznát látná: a tanítóóságban rejlő értékek inkább kifejlődnének és érvényesülnének, az elemi iskola határozottabban részese lenne a közműveltség terjesztésének, a csak elemi iskolát végzettek műveltsége közelebb lenne a felsőbb iskolákat is végzettek műveltségéhez, tehát a közműveltség emelkednék és egyöntetűbb lenne. Mindezzel a magyar köznevelés benső értékének és külső rendjének növekedése jobban biztosítva lehetne. Az egyetemek előtt pedig megnyílnék a hatás útja eddig tőlük jó-

formán elzárkózó, mert általuk észre sem vett tömegek felé — anélkül, hogy eléggé nagyra nem tartható tudományos rendeltetésük megbánná.”³⁴

A másik intézet, amelynek tanárképzési rendszerével IMRE foglalkozott a polgári iskolai tanárképző volt. Az 1868. 38. t.c. — amely létrehozta a polgári iskolát — nem rendezte egyértelműen ennek az iskolának tanárképzési rendszerét. Ebből a jogilag nem tisztázott helyzetből az intézetre nagyon sok félreértés és mellőztetés származott. Mint láttuk, IMRE SÁNDOR ennek az intézetnek pedagógia tanára, majd igazgatója volt. Nagyon jól ismerte tehát gyakorlatból is az itt folyó oktató-nevelő munkát. Ez érdekes módon mindenekelőtt abban jutott kifejezésre, hogy IMRE a polgári iskolai tanárképzéssel kapcsolatban kevés elméleti jellegű tanulmányt tett közzé. Tevékenysége elsősorban a tanárképzés gyakorlati oldalára vonatkozott. Különösen a polgári iskolai tanárképző tanterveinek, tantervi javaslatainak kidolgozásában vette ki részét. Tudományos alapossággal munkálta ki a polgári iskolai tanárjelöltek pedagógiai tanulmányainak tantervi javaslatát 1910-ben. Ebben állapítja meg: „A mi polgáriskolai tanárképzőink egészen kétségtelenül ama föladat előtt állanak, hogy minden tekintetben magasabbrendű, főiskolai munkát adjanak hallgatóiknak éppen a pedagógiai tanulmányokban is.”³⁵

A polgári iskolai tanárképző intézetben IMRE SÁNDOR alapvetően változtatta meg a gyakorlati képzés korábbi menetét. Ezzel kapcsolatos tervezetei nyomtatásban nem jelentek meg. E tevékenységére itt nem térnék ki, mivel korábban megjelent tanulmányomban e kérdéssel már részletesen foglalkoztam.

A tanítóképző intézeti tanárképzés, az ún. Apponyi Kollégium a polgári iskolai tanárképző intézettel összekapcsoltan működött. IMRE mint szakvezető tanár dolgozott ebben a tanárképzési formában is. E képzési forma célját így fogalmazta meg: „A tanítóképző-intézeti tanárok képzése a másféle tanárképzésektől abban különbözik, hogy itt a kívánt fejlődésnek nem a megindítására, hanem csak az irányítására van szükség; nem alapvető lelki készségek megteremtése (ami nem volna módunkban), hanem ezeknek határozott célhoz való alkalmazása a feladatunk.”³⁶ „Az Apponyi Kollégium továbbfejlesztése a polgári iskolai tanárképző intézet tanári karának állandóan fontos feladata volt. 1914-ben széleskörűen vizsgálták meg e tanárképzés sajátosságait, szervezeti és tartalmi követelményeit. IMRE SÁNDOR maga is e képzés minden részletére vonatkozó megjegyzést és javaslatot dolgozott ki. Ebben foglalkozik a jelöltek előképzettségével, a képzés feladatával, szervezetével, tartalmával, az egyes évfolyamok képzési sajátosságaival. E tanárképzés sajátosságaként emeli ki IMRE azt, hogy „a szaktudományokban való vezetéssel fölerő értékűnek tartom azt a hatást, amelyet a fiatal emberek a tanáraikkal való szakadatlan és fesztelen érintkezés közben kaphatnak.”³⁷

A különböző típusú tanárképzési feladatok közül IMRE legintenzívebben a középiskolai tanárképzéssel foglalkozott. Itt tapasztalta a legtöbb hiányosságot, s itt sürgette legjobban a helyzet rendezését. Bíráló hangja is e kérdésben válik legélesebbé. 1903-ban ezeket írja: „A tanárképzés hiányait minden fajtájú és jellegű magyar középiskola egyenlően érzi, mozgalom indítása vagy támogatása minden egyes iskolának, annál inkább nagyobb tanári közösségeknek fontos érdeke. A javítás módjára nézve mindnyájunk óhajtása megegyezik abban, hogy az egyetem legyen az elméleti tanárképzés színhelyévé teljes mértékben, a gyakorlati rész legyen valóban gyakorlati, mert a bajok alapos orvoslása csak így lehetséges. Az elméleti rész újjászervezése nem olyan sürgetős, mint az, hogy a sokat hányatott gyakorlati tanárképzés testet öltjön.”³⁸ Nem látja megnyugtatónak az egyetem és a középiskola kapcsolatát sem. Erről így ír: „Az iskola és az egyetem úgy látszik küzd egymással. Mindkettő a maga érdekeit tartja elsősorban fontosnak s valóban egyenlő mértékben

fontos mind a kettő. Rövidséget egyik sem szenvedhet. Az iskolának meg kell, hogy legyenek a mindig jobb-jobb tanárai, az egyetemnek is lennie kell olyan hallgatóinak, kik a folytonosan magasabbra emelkedő feladathoz eredménnyel nyúlhatnak. Ezért nem lehet el a jó középiskola és a jó egyetem egymás nélkül.”³⁹ Ezért hangsúlyozza IMRE a középiskolai tanárképzés érdekében: „A neveléshez nagy tehetség kell, de a jövő nevelőinek tanításához éppen külön tehetség.”⁴⁰

Mint láttuk, a középiskolai tanárképzés érdekében legsürgetőbb feladatnak IMRE a gyakorlati képzés reformját tekintette. A gyakorlati képzés javítását szolgálták IMRÉNEK azok a javaslatok, amelyeket e témakörben készített. Nagy gonddal tekintette át a középiskolai tanárok gyakorlati képzésének történeti fejlődését, hogy ezen az alapon elemezze a legfontosabbnak tekintett feladatait.

IMRE már a középiskolai tanárképzéssel kapcsolatban is foglalkozott az egyetemen tanító tanár személyiségének kérdéseivel. 1930-ban megjelent „Egyetemi nevelés” című tanulmányában részletesen elemzi az egyetemi tanárral szemben támasztott követelményeket. Megállapítja: „Az egyetemi nevelés minden kérdése a tanár személyéhez juttat, a fejlettebb ember a központ itt is, mint a nevelésben mindenütt... Az egyetemen csak olyan tanárnak szabad lennie, aki teljesen kifejlett személyiség, vagyis aki tudatos és nemes egyéniségét érvényesíti tevékenységének minden részletében... Az egyetemi tanár eszménye: az egyetemi eszmény.”⁴¹ Külön is kitér arra a kérdésre, hogy a „tudós” és a „tanár” fogalmait szabad-e szembeállítani. Így foglal állást: „A nagy tudós, de rossz tanár és a nem nagy tudós, de kitűnő tanár szokásos ellentétbe állítása az egyetemre vonatkozóan nemcsak felületes, hanem értelmetlen is. A tudósnak is, tanárnak is sajátos alakja egyesül az egyetemi tanárban.”⁴²

IMRE SÁNDORNAK a tanítóval és a tanárral kapcsolatos véleményei értékes részét képezik a magyar tanító- és tanárképzés történetének. Gondolatai sok vonatkozásban ma is gazdagíthatják a tanítók és tanárok személyiségére vonatkozó megállapításainkat.

IRODALOM

- [1] IMRE SÁNDOR: A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység. A magyar nevelés körvonalai Budapest, 1920. 103.
- [2] Uo. 104. p.
- [3] Uo. 104. p.
- [4] IMRE SÁNDOR: A többtermelés pedagógiai követelményei és a nemzetnevelés. Magyar Tanítóképző, 1917. 316.
- [5] IMRE SÁNDOR—KOVÁCS DEZSŐ: Felterjesztés a gyakorlati tanárképzés ügyében. Kolozsvár 1903. 1. p.
- [6] IMRE SÁNDOR: Gyakorlati tanárképzés és református iskoláink. Debrecen, 1903. 4. p.
- [7] IMRE SÁNDOR: A háború és a pedagógia. A magyar nevelés körvonalai. Budapest, 1920. 124. p.
- [8] IMRE SÁNDOR: Apáczai Cseri János. Kolozsvár, 1907. 8. p.
- [9] Titkári jelentés. Kolozsvár, 1903. 35. p.
- [10] Uo. 36. p.
- [11] Uo. 39. p.
- [12] IMRE SÁNDOR: Többtermelés pedagógiai követelményei és a nemzetnevelés. Magyar Tanítóképző, 1917. 316.
- [13] IMRE SÁNDOR—KOVÁCS DEZSŐ: Felterjesztés a gyakorlati tanárképzés ügyében. Kolozsvár, 1903. 2. p.
- [14] IMRE SÁNDOR: Gyakorlati tanárképzés és református iskoláink. Debrecen, 1903. 15. p.
- [15] IMRE SÁNDOR: Bevezetés a tanítóképző-intézeti tanári hivatásba. Magyar Tanítóképző, 1917. 3. p.
- [16] Uo. 6. p.
- [17] Uo. 15. p.

- [18] Uo. 315. p.
 [19] IMRE SÁNDOR. Gyakorlati tanárképzés és református iskoláink. Debrecen, 1903. 11. p.
 [20] IMRE SÁNDOR. Népiskolai neveléstan. Budapest, é. n. 5. p.
 [21] IMRE SÁNDOR: A többtermelés pedagógiai követelményei és a nemzetnevelés. Magyar Tanítóképző, 1917. 315. p.
 [22] Uo. 315. p.
 [23] IMRE SÁNDOR: Pedagógia és politika. A magyar nevelés körvonalai. Budapest, 1920. 82. p.
 [24] Uo. 85. p.
 [25] Uo. 86. p.
 [26] IMRE SÁNDOR: A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység. A magyar nevelés körvonalai. Budapest, 1920. 106. p.
 [27] IMRE SÁNDOR: A háború és a pedagógia. A magyar nevelés körvonalai. Budapest, 1920. 124. p.
 [28] IMRE SÁNDOR: A tanítóképzés és az egyetem. Budapest, 1937. 4. p.
 [29] Uo. 5. p.
 [30] Uo. 6. p.
 [31] Uo. 7. p.
 [32] Uo. 7. p.
 [33] Uo. 9. p.
 [34] Uo. 9. p.
 [35] IMRE SÁNDOR: A polgáriskolai tanárjelöltek pedagógiai tanulmányai. Polgáriskolai Közlöny. 1910. 177. p.
 [36] IMRE SÁNDOR: Bevezetés a tanítóképző-intézeti tanári hivatásba. Magyar Tanítóképző, 1917. 5. p.
 [37] Vélemények az elemi iskolai tanítóképzőintézeti tanárképzésről. Budapest, 1914. 25. p.
 [38] IMRE SÁNDOR: Gyakorlati tanárképzés és református iskoláink. Debrecen, 1903. 5. p.
 [39] IMRE SÁNDOR: Az iskola és az egyetem. Magyar Pedagógia, 1960. 272. p.
 [40] Uo. 266. p.
 [41] IMRE SÁNDOR: Egyetemi nevelés. Budapest, 1930. 38. p.
 [42] Uo. 42. p.

DIE GEDANKEN VON SÁNDOR IMRE ÜBER DIE LEHRER UND DIE LEHRERAUSBILDUNG

SÁNDOR BEREZCKI

Aus den pädagogischen Ansichten von Sándor Imre hebt die Studie diejenige Gedanken hervor, die sich auf die Lehrer, beziehungsweise auf die Lehrerbildung beziehen.

Wir betonen, dass Imre die verschiedenen Typen der Lehrerbildung in ihrem Zusammenhang analysiert, und ihre übereinstimmenden und voneinander abweichenden Eigenheiten untersucht. Imre bringt auch in dieser Frage die Thesen der völkischen Erziehung und der Persönlichkeitpädagogik zur Geltung. Wir weisen darauf hin, wie grosse Sorgfalt Imre auf den Gang der praktischen Bildung in den verschiedenen Formen der Lehrerbildung verwandte.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ШАНДОРА ИМРЕ ОБ УЧИТЕЛЕ, О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ШАНДОР БЕРЕЦКИ

Автор статьи из педагогических взглядов Шандора Имре выделяет мысли, имеющие отношение к педагогу, к подготовке педагогических кадров. Автор подчеркивает, что различные типы подготовки педагогических кадров Ш. Имре анализирует в их тесной взаимосвязи, исследует аналогичные и различные особенности этих типов. Ш. Имре и в этом вопросе последовательно осуществляет положения воспитания молодого поколения в духе патриотизма и педагогики личности. Автор указывает на тот факт, что в различных формах подготовки педагогических кадров Ш. Имре уделял большое внимание процессу практического обучения.

AZ OKTATÓ-NEVELŐ MUNKA KORSZERŰSÍTÉSÉNEK TENDENCIÁI A NEVELÉSTUDOMÁNYI TANSZÉK TÍZÉVES MUNKÁJÁBAN*

DOMBI ALICE—FARKAS KATALIN

A Neveléstudományi Tanszékek, mint „széles profilú” szervezeti egységek különleges helyet foglalnak el a pedagógusképzésben.

Céljuk: a tanárképzés, azonos a szak- és más általános tanszékek céljával, de jellegüknek megfelelően más eszközökkel, más módon valósítják meg ezt. Alapvető feladatuk, hogy a hallgatók pedagógiai gondolkodását formálva rendszerezék, szintetizálják a tanárjelöltek gyermekekre és az általános iskolára vonatkozó ismereteit, tapasztalatait.

A tanárképző főiskolák neveléstudományi tanszékeinek felelősségét fokozza, hogy a jelenlegi tanterv értelmében a második félévtől az államvizsgáig — tehát hét féléven keresztül — munkakapcsolatban vannak az intézmény minden hallgatójával.

Az utóbbi tíz évben a tanszékünkre háruló feladatok mennyiségileg megváltoztak. Ennek legfőbb okát abban látjuk, hogy az adott időszakban megjelent határozatok, a nevelőiskola koncepciója, az új általános iskolai dokumentumok bevezetése, az elmélet és a gyakorlat kapcsolata erősítésének igénye stb. „új típusú” tennivalók elvégzését igényelték tőlünk, amelyek új utak keresésére készítettek bennünket.

Az „új utak keresésének” összegzésére — terjedelmi okok miatt — nem vállalkozhatunk, de szeretnénk néhány, általunk fontosnak vélt korszerűsítési törekvést tanszékünk fejlődési-fejlesztési tendenciái között felvázolni.

A tanszék fejlesztésének-fejlődésének főbb szakaszai az 1975—1985 közötti időszakban

Az 1975—1985 közötti időszakban megfogalmazott és megoldott feladatokat a fejlesztés-korszerűsítés, a fejlődés fő vonalát tekintve öt szakaszra oszthatjuk:

1. Káderutánpótlás, a tanszéki munkakollektíva kialakítása; az új oktatók bekapcsolódása a tanszéki munkába. (1975—1976.)
2. Átfogó tanszékfejlesztési koncepció kidolgozása; az egyéni elképzelések tanszéken belüli koordinálása; az elvi-ideológiai-pedagógiai egység megteremtése, az oktató-nevelő-tudományos munka újjászervezése. (1975—1977.)

* A tanulmány FARKAS KATALIN—DOMBI ALICE: A Neveléstudományi Tanszék fejlesztése-fejlődése az 1975—1985 közötti időszakban című oktatói pályamunka Szeged, 1985. részleteinek felhasználásával készült.

3. Bekapcsolódás a köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatásokba; a közösségi nevelés hatékonyságának vizsgálata; kapcsolatfelvétel más kutatóhelyekkel. (1977—1980.)
4. Az oktató-nevelő munka tartalmi-metodikai korszerűsítése; a szakcsoportok működési rendjének kidolgozása; a hivatásra nevelés hosszútávú feladatrendszerének kidolgozása. (1980—1983.)
5. Az elmélet és a gyakorlat egysége mind teljesebb megteremtése alapelvének érvényesítése; a pedagógus-továbbképzés egy modelljének kidolgozása (nevelőtanári képzés); az új, „gyakorlatorientált” főiskolai tanterv, az egyéni pszichológiai gyakorlatok bevezetésének előkészítése, illetve bevezetése. (1983—1985.)

A fent vázolt szakaszok közül kiemeljük a közvetlen a hallgatókkal való foglalkozást középpontba állító két utolsót, mivel tanszékünk elsőrendű feladata a tanárjelöltek hivatáshoz való pozitív viszonyának megalapozása, pályaidentifikációjának előkészítése.

Továbbfejlesztési koncepció az 1975—1985-ös időszakban

Az 1976—1977-es tanévben új tanszékvezető, Gácsér József került a tanszék élére. Ebben a tanévben került sor elvi-szemléletbeli kérdések megvitatására; olyan tanszéki munkarend, fegyelem, munkaritmus kialakítására, amelyben a főiskola — illetve a tanárképzés — érdekeivel összhangban az egyéni képességek kibontakozása és fejlődési szükségletek is biztosítottak voltak.

A tanszéki életre, a belső egység megteremtésére vonatkozóan több kollektív állásfoglalás született.

Körvonalazódott a tanszéki oktatókkal szembeni új típusú követelményrendszer és megtörtént ezek egyértelmű, részletes kimunkálása és elfogadása.

A legfontosabb párt- és állami dokumentumokban megfogalmazódott állásfoglalások, rendeletek, az előző tervidőszak lezárása, a tanszék oktatóinak szinte teljes kicserélődése, a tanszékkel szemben megfogalmazott központi és helyi követelmények szükségessé tették — a történeti előzményekre, a haladó elképzelésekre építkezve — egy átfogó tanszékfejlesztési koncepció kidolgozását. Ezt a fejlesztési koncepciót kellett pontosan körülhatárolni és ennek szellemében megtervezni és megszervezni a korszerűsítési folyamatot.

A korszerűsítés a tanszéki élet valamennyi mozzanatára kiterjedt. Ez minden oktatótól sokirányú készenlétet, állandó tájékozódást, új iránti fogékonyságot igényelt.

A képzési célnak megfelelően szükséges volt beilleszkedni az intézmény alapvető nevelési feladatainak a megvalósításába; összehangolt együttműködést kialakítani más tanszékekkel, a gyakorló iskolákkal.

Alapelvként fogadtuk el, hogy a képzés feladatainak meghatározásakor az általános iskola gyakorlatából, a pedagógus mindennapi tevékenységéből kell kiindulni.

Más nevelési tényezőkkel együtt alapfeladatunknak tekintettük a pedagógusi munka iránti érdeklődés felkeltését, a hivatástudat elmélyítését.

Mindvégig szem előtt tartottuk, hogy dinamikusabbá kell tenni azt a folyamatot, amelyben a gyakorlati tapasztalatok hatnak az elmélet fejlesztésére.

Az általános iskolai nevelőmunka hatékonysága szempontjából nagyon lényegesnek ítéltük meg a helyi, iskolai tapasztalatok feltárását, összegyűjtését és visszajuttatásukat, elterjesztésüket a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

Az oktató-nevelő munka korszerűsítési tendenciái

Az elmúlt 10 évben a pedagógiai tárgyak korszerűsítési tendenciáit az általános iskola igényeinek megfelelően alakítottuk. Így került sor tartalmi és metodikai megújításokra.

Kidolgoztuk az általános iskolai gyakorlat igényeinek megfelelő előadástematikákat, megterveztük a pedagógusi szemléletformáló szemináriumok programját, a gyakorlati élet szükségleteit figyelembe vevő feladatrendszerek kimunkálásával és a gyakorlati tapasztalatszerzés újabb lehetőségeinek megteremtésével (hospitálási, tapasztalatszerzési lehetőségek a város iskoláiban) formáltuk hallgatóink pedagógiai látásmódját, habitusát. Ennek érdekében kimunkáltuk a tanítási-tanulási folyamat irányításának modelljét, az évközi ellenőrzés, visszacsatolás, motiválás rendszerét, a jegymegajánlás formáit.

Törekedtünk a nevelélmélet tárgy oktatása metodikai kérdéseinek összegzésére, a hallgatók aktivitására is építő előadásforma kialakítására, a hallgatók önálló pedagógiai ismeretszerző tevékenységének ösztönzésére. Ennek érdekében többek között a tankönyv mellett használható segédanyagokat állítottunk össze, a „Megtörtént pedagógiai esetek” című esetgyűjteményünk pedig a hallgatók tudatos nevelői eljárásainak kialakítását célozta.

Mindenkor törekedtünk az általános pedagógia, didaktika, és a nevelélmélet közelítésére, ugyanakkor gondot fordítottunk a pedagógiai és marxista tárgyakkal való koncentrációra is.

Úgy tapasztaltuk, hogy az elmondottak a pedagógiai tárgyak megújításának, korszerűsítésének sajátos szerveződésű, egymásra épített egységét alkotva segítették munkánk hatékonyságát. Az 1984-ben életbe lépett új főiskolai tanterv tárgyai közül még csak a neveléstörténet oktatására került sor, amely alapozó funkciójú.

A nevelélmélet-didaktika-nevelésszociológia integrált tárgy oktatását az 1985/86-os tanévben kezdtük meg.

A gyakorlati nevelőmunkára való felkészítés területei

A pedagógusképzés hatékonyabbá válásának alapvető feltétele a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségeinek maximális kihasználása, annak érdekében, hogy a tanárjelöltek megismerjék a pedagógiai munka szépségét, minél hamarább gyermekközelségbe kerüljenek, a tanári hivatást reálisan, életszerűen lássák, legyenek készek a nehézségek leküzdésére is, tudjanak dönteni nevelési szituációkban.

Az elmúlt 10 évben tudatosan törekedtünk arra, hogy gyakorlatcentrikussá tegyük a pedagógiai tárgyak oktatását. Az I. és II. gyakorló iskolával való jó kapcsolatunkat jelzi, hogy évről évre tudtuk gyarapítani a hospitálási lehetőségek számát. A gyakorló iskolák vezetése és tanárai készségesen kínáltak tanterven felüli hospitálási lehetőséget hallgatóinknak. Szervezetten került sor osztályfőnöki órák látogatására, de minden héten meghatározott időpontokban a tanárjelöltek egyéni szervezésű tapasztalatszerzésére is módot nyújtottak.

Az 1982—83. tanévben a Városi Művelődési Osztály engedélyével és támogatásával a város iskoláiban is hospitáltak hallgatóink nevelélmélet és didaktika keretében, ahol sok hasznos tapasztalatot szereztek.

Az úttörővezetői képzés is fontos területe a tanárjelöltek pedagógusmunkára való felkészítésének. A hallgatók általános mozgalmi képzésben részesültek, a konkrét funkciókra való felkészítés a továbbképzés feladata. A tanszékünkön folyó moz-

galmi képzés alapvető feladata az úttörővezetői alapismeretek, elemi vezetői jártaságok, készségek elsajátítása, illetve az úttörőszervezetben alkalmazható módszerek megismerése.

A ma és a holnap iskolájának célkitűzéseit csak akkor valósíthatjuk meg eredményesen, ha egyre inkább építünk a napköziotthoni munka gyakorlatára. Ezt tette szükségessé a napközi otthoni nevelőmunkára való felkészítés egy modelljének kidolgozását. A gyakorlati képzés részeként 1973 óta folyik e munkára való felkészítés.

A napközi otthoni nevelési gyakorlat a pedagógiai, pszichológiai elméleti tárgyak anyagára épül, és a gyakorlati tapasztalatszerzés, hospitálási gyakorlatát is felhasználja. A konkrét napközi otthoni gyakorlat két délután önálló napközis foglalkozás vezetésével zárul.

A napközi otthoni nevelési gyakorlat kialakult rendszere jól szolgálja erre a speciális feladatra való felkészítést. A hallgatók gyermekközelségbe kerülve, sokirányú foglalkoztatási módokat megismerve, élményeket szerezve, sajátos nevelési helyzeteket látva, a gyermekek őszinte ragaszkodását tapasztalva, kötetlenebb munkaformában próbálják ki pedagógusi „képességeiket”.

Az elmélet és gyakorlat összhangjának szép példája a témában elkészült számos szakdolgozat, amely biztosítja az elmélyült kutatómunka és gyakorlati tevékenység összhangjának. Az új főiskolai tanterv keretei is lehetőséget adnak a napközi otthoni gyakorlati képzés továbbfejlesztésére, s a tárgyi és személyi feltételek javulásával a tartalmi munka szervezeti kereteinek bővítésére.

Az 1984-ben életbe lépett új főiskolai tanterv a hallgatók, oktatók és a pedagóguspálya iránt felelősséget érző pedagógusok által oly sokszor igényelt „gyakorlat-orientált” szellemével valósította meg a tanárjelöltek gyakorlati tapasztalatszerzési skálájának kibővítését azáltal, hogy bevezette az „Egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlat” c. tantárgyat. Ennek keretében a főiskolai hallgatók félévenként 15 órát töltenek az általános iskolában (I—V. félévig), így gyermekközelségbe kerülve gyűjthetnek tapasztalatokat, élményeket a gyerekekről és saját fejlődő pedagógus egyéniségükről, majd kipróbálhatják egyéni képességeiket.

Szeged város Művelődési Osztályának támogatásával a város 34 iskolájában tölt 870 hallgatónk félévenként 5×3 órát. Az iskolákban szívesen fogadták a tanárjelölteket, a pedagógusképzés iránti felelősséget átérezve vállalták gyakorlatuk irányítását.

A fenti célnak megfelelően a következő feladatokat fogalmaztuk meg:

1. *Ismerkedés* a jövődő élethivatás színtereivel, az iskolákkal és más nevelési-közművelődési intézményekkel, köznevelésünk aktuális problémáival.
2. A pedagógusszerepről alkotott kép formálása, a pedagóguspálya mibenlétének bemutatása, az önálló nevelői arculat, a saját elvi álláspont kialakulásának segítése.
3. Élményszerzés a különböző tanári viselkedésformákról, ezek lehetséges hatásairól: A tanári tevékenység örömeinek, gondjainak megérezése, a pályához való viszony pozitív vonásainak gyarapítása; a pedagógusmunka megszerettetése.
4. Véleményformálás a felmerülő problémák megoldási módzatairól, a konfliktus megoldásra törekvés taktikájának és stratégiájának elsajátítása.
5. Alkalom biztosítása arra, hogy a hallgató megfigyelje, kipróbálja saját verbális és nem verbális megnyilvánulásait; észrevegye és értelmezze a gyerekek visszajelzését reagálási módját... stb.
6. Az önálló kezdeményezés, az öntevékeny magatartás lehetőségének megteremtése; az egyéni elképzelések megvitatása, kipróbálása; az önálló feladatmegoldás - az alkalmazási készség megalapozása.

7. Tapasztalatszerzéssel biztosítani, hogy a pedagógiai és pszichológiai ismeretek a gyakorlatban értelmet nyerjenek, élővé, összekapcsolhatóvá, integrálhatóvá váljanak.
8. A személyes élmények lehetséges általánosítása, a pedagógia és pszichológia ismeretanyagába történő integrálása.

A jövő fogja eldönteni, hogy elméleti ismereteik gyarapodásával egyre tudatosabb tapasztalatszerzésük milyen mértékben befolyásolja majd hallgatónk gyakorló pedagógusi munkáját.

Az elmúlt év tapasztalatai kedvezőek. A pedagógus hivatással való azonosulás folyamatában döntő hatású, hogy a tanárjelöltek a képzés első pillanatától kezdve megfigyelhetik az iskola életét, részt vehetnek a tanárok, tanulók örömeiben, megismerhetik problémáikat.

Úgy gondoljuk, hogy szemináriumaink és előadásaink értékesebbé válhatnak azáltal, hogy az iskolai gyakorlaton szerzett élményekre támaszkodhatunk, az elmélet-gyakorlat összhangja így tökéletesebben megvalósulhat.

Végezetül egy érintőlegesnek tűnő — de az oktató-nevelő munka szempontjából nagyon lényeges — területről szeretnénk szólni. A pedagógusképzés korszerűsítési munkálatai során középpontba került a képzés-továbbképzés egymásra épülése. Ezért az oktatás-nevelés-gyakorlati képzés vonatkozásában kulcsfontosságúnak véljük az oktatók közvetlen továbbképzési tapasztalatait.

A tanszék bekapcsolódása a pedagógusok továbbképzésébe

A tanárrá válást, a „pedagógussá érést” olyan folyamatnak fogjuk fel, amelynek első mozzanata a pályaválasztást megelőző pályaaorientáció és az ezt lezáró felvételi vizsga. Ezután következik a tényleges képzés, a későbbi tanári munkára való intenzív irányított felkészülés-felkészítés. A képző intézmények azonban nem tudnak teljesen kész, befejezett és lezárt tudású szakembereket kibocsátani. Ezért egy harmadik mozzanat „képzésre épülését” kell előkészítenünk, nevezetesen a pályakezdés-beilleszkedés és folyamatos továbbképzés optimális lehetőségét.

A pedagógusképző intézményekben elsajátított ismeretek „szükséges”, de nem „elégéses” feltételei az iskolai feladatok sikeres megoldásának. Ezeket állandóan tökéletesíteni és bővíteni kell egyrészt közvetlenül az oktató-nevelő tapasztalatok köréből, másrészt az elméleti irodalom, szak- és módszertani folyóiratok anyagainak tanulmányozásával.

A tanszéken az elmúlt időszakban tervszerűen kapcsolódtunk be a pedagógus továbbképzés feladatainak megoldásába. Ennek formái változtak és az alábbi fejlődési szakaszokban körvonalazhatók:

- a) Előadások, vitaindító referátumok tartása nevelési értekezleteken, kerekasztal-beszélgetések, fórumok gyakorló pedagógusokkal, Szeged város igazgatói értekezletein előadás tartása.
(Főleg az 1975—76. és 1976—77-es tanév)
- b) Írásbeli segédanyagok, bibliográfiák készítése. A tanszéki kutatásba bekapcsolódó pedagógusokkal fejlesztési programok kidolgozása. Ebben a szakaszban jelentek meg a különböző önálló kiadványok, bibliográfiák.
(Főleg az 1977—78., 1978—79. és 1979—80. tanév)

- c) Önálló továbbképzési programok kidolgozása, a továbbképzés megszervezése, itt előadások, konzultációk tartása.
- Szakfelügyelők pedagógiai-pszichológiai továbbképzése. (Békés megye 1980—81-es tanév)
 - Tanárok Nyári Akadémiája „Család és iskola” témakörben; osztályfőnöki és napközi otthoni szakon 1981—82-es tanév.
 - Az iskola megnövekedett szerepe a társadalomépítésben című komplex ideológiai-pedagógiai-pszichológiai-közművelődési tanfolyam osztályfőnököknek, napközis nevelőknek. A tanfolyamon havonta egész napos konzultációt tartottunk és minden pedagógus szakdolgozatot készített. (Békés megye, 1983—84. és 1984—85-ös tanév)
- d) A kiegészítő nevelőtanári szak programjának kidolgozása és beindítása. A nevelőtanári képzés célja: felkészíteni a már működő pedagógusokat az általános iskola speciális nevelési feladatainak (napközi otthoni-, úttörőmozgalmi-, gyermekvédelmi kollégiumi munka) szakszerű ellátására. A képzés az 1983—84-es tanévben a megyei művelődési osztályok — és a pedagógiai intézetek támogatásával három konzultációs központban (Békéscsaba, Kecskemét, Szeged) napközi otthon vezető szakon 57 hallgatóval beindult. A Művelődési Minisztérium irányítása alatt működő Pedagógiai Oktatástechnológiai és Módszertani Szakbizottság 1984 júniusában elfogadta az úttörőmozgalmi és gyermekvédelmi szakirány tervét is. Az úttörővezetői szak 1984—85-ös tanévben Szegeden beindult, a gyermekvédelmi szakot az 1985—86. tanévre hirdettük meg.
- Megjegyezzük, hogy az 1984—85-ös tanévben kidolgoztuk a Művelődési Minisztérium felkérésére a pedagógus-továbbképzés programját nyolc témakörben.

A továbbképzési feladatok megoldásába való bekapcsolódás nemcsak a már működő pedagógusok munkájának segítségét jelenti. A továbbképzések során gyűjtött információkat, tapasztalatokat felhasználjuk a nappali tagozatos képzés korszerűsítésére is.

Szubjektív zárszó

Munkánk hatékonyságának fokmérője az, hogy milyen pedagógus egyéniséget nevelünk, hogyan állják meg helyüket, pedagógus gondolkodásmódjuk miként határozza meg nevelési eljárásaikat.

Összegezés helyett álljon itt néhány hallgatói vélemény, amely törekvésünk sikerességének némileg fokmérője.

„Nagyon aranyosak voltak az első osztályosok, ha nevelélmélet órán nem jutok el elsős osztályba, talán sosem tudom meg, milyen érdekes egy ilyen óra a kicsikkel.”

„Visszagondolva főiskolás éveimre, azokat a dolgokat tudom hasznosítani, amelyek 'életközelpbe' vittek minket. Sokszor eszembe ötlük egy-egy nevelési helyzet megvitatása szemináriumon. Most látom igazán, hogy milyen szerepe van a dicsérő szónak, vagy a tanár egy-egy gesztusának.”

„...Azokat a vizsgálódási technikákat, amelyeket pedagógiából megtanultam, most osztályfőnökként nagyon jól tudom hasznosítani.”

MODERNISIERUNGSTENDENZEN DER AUSBILDUNGS UND ERZIEHUNGSARBEIT IN DER 10 JÄHRIGEN TÄTIGKEIT DES WISSENSCHAFTSBEREICHES FÜR PADAGOGIK

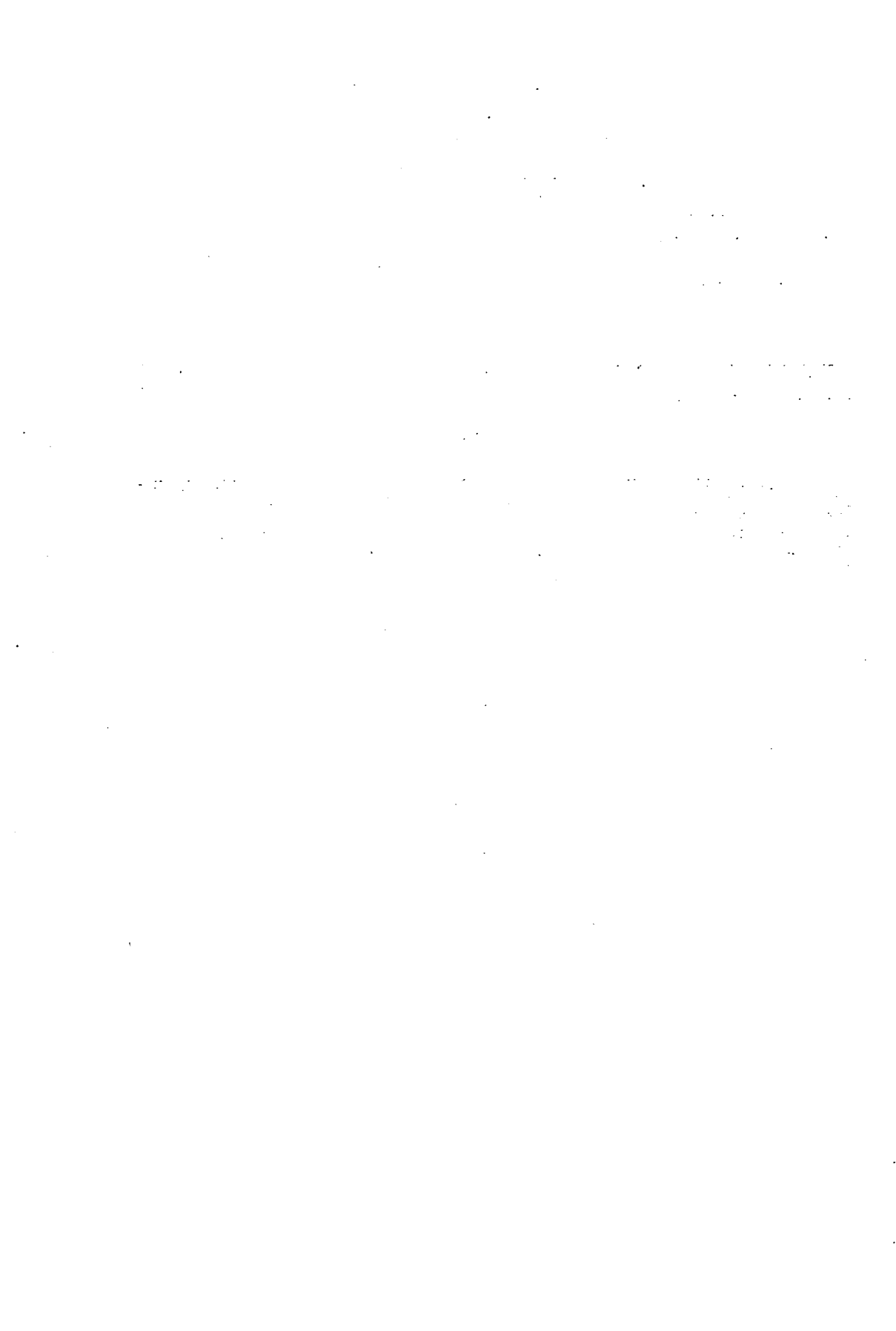
ALICE DOMBI—KATALIN FARKAS

Die Verfasser unternehmen es, einige Entwicklungstendenzen von der 10 jährigen Tätigkeit des Wissenschaftsbereiches für Pädagogik der Pädagogischen Hochschule Juhász Gyula bekanntzumachen, die — in den Mittelpunkt stellend die Beschäftigung mit den Lehramtskandidaten und hervorhebend die Gebiete der Vorbereitung zur praktischen Erziehungsarbeit — die Modernisierungstendenzen in der Ausbildungs- und Erziehungsarbeit demonstrieren.

ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ЗА ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТЬ ЛЕТ

АЛИСЕ ДОМБИ—КАТАЛИН ФАРКАШ

Авторы работы взяли на себя задачу показать некоторые тенденции развития, характеризующие работу кафедры педагогики Педагогического института им. Д. Юхаса за последние 10 лет. Эти тенденции, выдвигая на первый план работу среди будущих учителей и сферы подготовки их к практической воспитательной работе, освещают главные моменты совершенствования учебно-воспитательной работы.



STANDARD ZENEI TESZTEK VILÁGA

DOMBI JÓZSEFNÉ

A zenei képességvizsgálatok kitüntetett helyet foglalnak el a pszichológiai kutatások területén.

Megfelelő módszerekkel, tesztekkel a zenei képességek fejlettségi szintje az adott pillanatban elég pontosan megállapítható. Az első standard zenei teszt CARL E. SEASHORE (1866—1949) és kutatócsoportja nevéhez fűződik. A tesztsorozatot 1919-ben publikálták az USA-ban az ICWAI Egyetemen, majd további 20 év kutatómunka után újra átdolgozták és standardizálták.

SEASHORE munkássága nagy lendületet adott a további kísérletekhez. Így számos tesztsorozat készült el, mely részben rokonságot mutat az előbbivel, részben más oldalról közelíti meg a képességek mérését.

A tesztek elterjedését segítették egyrészt a publikációk, melyek egyre nagyobb mértékben öltöttek, másrészt a technika fejlettsége is. A standard zenei tesztek jó részét hanglemezre, illetőleg kazettára vették, így lehetőség nyílt ezek széles körű kipróbálására.

A zenei tesztek bizonyos részterületekre épültek. A szerzők méréseik során más más képességet tartottak lényegesnek és alapvetőnek.

A tanulmány célja, hogy választ adjunk arra, melyek a közös mérési területek és a tesztekben előforduló leggyakrabban alkalmazott feladattípusok.

Egy ilyen összefoglaló munka lehetővé teszi a különböző irányzatok áttekintését, alkalmazásának területét és kiinduló pontja lehet a tesztek egy általánosabb elméletbe való integrálásába.

Ahhoz, hogy a túlságosan részletező és aprólékos munka miatt célunkat szem elől ne tévesszük, a standard képességtesztek vizsgálatát végezzük először, hiszen ezek száma is meghaladja a 10-et, másrészt éppen standardizált mivoltuk miatt kipróbálásuk garantált, elterjedésük nagyobb mértékű.

A zenei tesztek 4 csoportot alkotnak K. FÜLLER¹ felosztása szerint:

1. zeneiképesség-teszt
2. zeneiteljesítmény-teszt
3. énekes és hangszeres teszt
4. a zenei beleélési képesség vizsgálata teszt segítségével.

A csoportok nem különülnek el élesen egymástól. A zeneiképesség-tesztek tartalmaznak olyan feladatokat is, amelyek a teljesítményre utalnak.

Az alábbi táblázat a standard zeneiképesség-teszteket foglalja össze megjelenésük sorrendjében:

Szerzők	Seashore	Kwalwasser	Wing	Tilson	Thayer
		Dykema		Gretsch	Gaston
A kiadás éve	1919, 1939 1956, 1960 1966	1930	1939, 1948 1957, 1961	1941	1942 1956 1957
A vizsgált k. sz. életkora	10—22 év	10—22	8—17	10—18	10—18

Szerzők	Whistler	Kwalwasser	Drake	Gordon	Bentley
	Thorpe				
A kiadás éve	1950	1953	1954 1957	1965	1966 1968
A vizsgált k. sz. életkora	10—16	10—14	8—22	10—18	7—12

Szerző	Farnum
A kiadás éve	1969
1969	A hangszert tanuló gyerekekre alkalmazták

A Seashore- és Wing-teszteket többször is átdolgozták. A Bentley-tesztet angol és német nyelvterületen is kiadták.

A Seashore-teszt „Measures of Musical Talent”¹³ az akusztikus érzékelőképesség izolált faktorait vizsgálja: 4 szenzoros és 2 percepciós képességet már. Ezek a következők: a hangmagasság, a hangerősség, az idő, a hangszín megkülönböztetése, valamint a ritmus és a hangemlékezés vizsgálata. Munkája prognosztikus pályaorientáló célt szolgált.

A KWALWASSER—DYKEMA, „Music Tests” nagyon hasonló a Seashore-teszthez. Méri a hangmagasság, a hangerő, a hangszín, a dallam és a ritmus megkülönböztetését. DYKEMA elméletében az izolált faktorok nem olyan merevek, mint SEASHORNÁL. Teljesítménytesztet is beiktat (dallam, ritmus lejegyzése). A zenei ízlés képességére is fényt derít. Azt az álláspontot képviseli, hogy a zenei képesség egy lehetséges prognózist ad a zenei teljesítményhez.

WING: „Standardised Tests of Music Intelligence” címmel publikálja munkáját. WING SEASHORREL ellentétben a képességet egy komplex tehetségnek fogja fel. Véleménye szerint, csak különböző zenei szituációban lehet a zenei képességeket megítélni. A gyakorlatban vizsgálata 7 területet ölel fel. (Akkordanalízist, hangváltoztatást dallamemlékezetet, a hangerősség megkülönböztetését, valamint a ritmus, harmónia és a frazeálás területén a zenei ízlést).

TILSON—GRETSCH: „Musical Aptitude Test” rokonságot mutat a Seashore-teszttel. Izolált képességeket vizsgál. Nem foglalkozik azonban a ritmus és a hangszín megkülönböztetésével.

GASTON: „Test of Musicality Odell’s Instrumental Service” szenzorikus képességeket vizsgál zenei környezetben. Emellett figyelemmel kíséri a hallgatók személyi-

különböztetésénél 1/2 hangnál kisebb hangtávolságot nem alkalmaz. Ezt azzal indokolja, hogy a hagyományos zenében ritkán fordul elő fél hangnál kisebb hangtávolság.

DRAKE: *Musical Aptitude Test*. A zenei képesség két aspektusát tartja fontosnak. Így a dallam emlékezést és a tempo tartásának képességét.

GORDON: *Musical Aptitude Profil*. A zenei képességek 2 nagy alkotó elemére épül. A hangelképzelés, ritmuseképzelés és a zenei érzékenység. Vizsgálatai során döntően esztétikai ítéletet kér, amely zeneszociológiai szempontból igen jelentős.

BENTLEY: *Measures of Musical Abilities*. Rokonságot mutat a Seashore-teszttel. A szenzorikus képességeket és az emlékezetet vizsgálja. Kutatási területe hangemlékezés, ritmusemlékezés, akkordanalízis, hangmagasság megkülönböztetése.

FARNUM: *Music Test* a szenzorikus képességeket és pszichomotorikus teljesítményeket vizsgálja. A zenei gyakorlatra építve a hangszertanulás megkezdéséhez kíván segítséget nyújtani.

S = Seashore,

W = Wing,

Th. G = Thayer Gaston,

Kw = Kwalwasser,

Fa = Farnum

Kw-Dy = Kwalwasser-Dykema

T. Gr = Tilson Gretsck

Wh. Th. = Whistler Thorpe

Go = Gordon,

Be = Bentley

A Seashore-tesztrel rokonságot mutat: a Kwalwasser—Dykema-, Tilson—Gretsck- és Kwalwasser-teszt. Közös pontjuk a hangmagasság, a hangerő, a ritmus, az idő, a hangemlékezés mérése. A Seashore- és Bentley-teszt közös területe a hangmagasság megkülönböztetése, a dallam- és a ritmusemlékezés vizsgálata. A SEASHORE dallamfeladatai könnyebbek, mivel fokozatosan épülnek fel, 3—4—5 hangból állnak. BENTLEY dallamemlékezést mérő feladatai nehezebbek; 5 hangból állnak. A 7 éves korosztálynak igen nehezek.

A táblázatban szereplő teszt 24 alapvető zenei képességet vizsgál. Ezek egy része a hang tulajdonságainak megfelelő érzékelőképességekre terjed ki (hangmagasság, hangerő, idő, hangszín). Másik része a zenei gyakorlatból kiindulva készít mérőeszközt. (Elsősorban a dallam- és ritmusemlékezet területére korlátozódva.)

A leggyakrabban mért képességek a következők:

Ritmus	7 szerzőnél közös
Hangemlékezet + zenei memória	4 + 2 szerzőnél közös
Hangmagasság megkülönböztetése	6 szerzőnél közös
Hangerő megkülönböztetése	5 szerzőnél közös

A leggyakrabban előforduló mérési területek feladattípusai

A ritmusteszteknél alkalmazott feladatok típusai

Az összeállításnál különböző hangszereket használtak: zongorát, csellót, hegedűt, orgonát, elektronikus hangot, oszcillátort.

Típusok:

- Jelölje meg, hogy a hallott ritmuspár közül a második azonos volt-e az elsővel vagy nem! (SEASHORE, KWALWASSER—DYKEMA, WHISTLER, KWALWASSER)
- Jelölje meg, hogy második ritmusképletben hányadik negyed változott meg az ütemben! (BENTLEY)

ségét és érdeklődési struktúráját. Magas mércét állít fel a zenei gyakorlathoz igazodva. A tanuló önálló véleményére építve képet ad zenei aktivitásukról is. Az akkordanalízis, a dallam, a ritmus a zárlat megkülönböztetését méri.

WHISTLER—THORPE: *Musical Aptitude test*. A zenei gyakorlatból kiindulva a dallam, ritmus emlékezés vizsgálatát, valamint a hangmagasság megkülönböztetését tűzi ki céljául. A Seashore, és Bently tesztekkel ellentétben a hangmagasság meg-

A zenei képesség-tesztek összehasonlítása a mért területek alapján

A vizsgált képességek	Szerzők	S.	Kw Dy.	W.	T. Gr.	Th. Gas.	Wh. Th.	Kw.	Dra.	Go.	Be.	Fa.	Összesen
Hangmagasság		S	K		T		Wh	K			B		6
Hangelképzelés			K							G			2
Hangváltoztatás				W									1
Hangmegértő-képesség							Wh						1
Hangerő		S	K	W	T			K					5
Ritmusképzelés			K							G			2
Ritmusmegértés							Wh						1
Ritmus		S	K	W		Th	Wh	K			B		7
Metrum										G			1
Tempo								K	D	G			3
Idő		S	K		T								3
Hangszín		S	K										2
Hangemlékezés		S	K		T						B		4
Hangmozgás			K										1
Dallamképzelés						Th	Wh						2
Dallamízlés			K										1
Dallam-összehasonlítás				W		Th				G			3
Akkordelemzés				W		Th					B		3
Harmónia				W						G			2
Zenei memória									D			F	2
Zenei érzékenység										G			1
Frazeálás				W								F	2
Koordinációs képesség												F	1
Kottaismeret												F	1
		6	10	7	4	4	5	4	2	7	4	4	

- c) A k. sz. több dallampárt hall különböző ritmikai elemekkel. El kell dönteni, melyik tetszett jobban. (WING)
- d) A k. sz. két dallamot hall, amely külön-külön hétszer ismétlődik. Az ismétlés során ugyanaz marad, vagy variálódik a ritmus. (GASTON)

A hangmagasság megkülönböztetésénél alkalmazott feladatok

A példákhoz oszcillátort, fúvós hangszert, zongorát használtak.

Típusok:

- a) A k. sz. 3 sec-ig hall egy magas hangot. Meg kell jelölni, hogy másodszorra a magasság ugyanaz maradt-e, vagy változott. (KWALWASSER—DYKÉMA)
- b) A k. sz. hangpárokat hall, meg kell jelölni, hogy a második hang magasabb vagy mélyebb-e, mint az első (SEASHORE, TILSON)
- c) A k. sz. 4 hangból álló 4 ütemes dallamot hall. Minden dallam elhangzása előtt megszólal egy magában álló hang. Meg kell jelölni, hogy milyen gyakran hangzik fel ez az 1 hang a következő dallamban. (WHISTLER)
- d) A k. sz. hangpárokat hall, meg kell jelölni, hogy a második hang magasabb, mélyebb vagy azonos az elsővel. (BENTLEY)

A hangerő megkülönböztetésénél alkalmazott feladatok

A példákhoz oszcillátort, zongorát, audiometert használtak.

Típusok:

- a) A k. sz. akkordpárokat hall. A második erősebben vagy halkabban szól az elsőnél. (KWALWASSER—DYKÉMA, KWALWASSER)
- b) A k. sz. hangpárokat hall. Kérdés: hogy a második erősebb vagy halkabb, mint az első. (SEASHORE, TILSON, GRETSCH)
- c) A k. sz. rövid dallampárt hall különböző hangerővel. Melyik tetszett jobban? (WING)

A hangemlékezés-tesztben alkalmazott feladatok

A példákhoz orgonát, zongorát használtak.

Típusok:

- a) 3, -4, -5 hangból álló motívumok szólnak. Meg kell jelölni, hogy másodszorra melyik hang változott meg. (SEASHORE), (TILSON)
 - b) A k. sz. hangpárokat hall. Meg kell jelölni, hogy a második hangpár ugyanaz, vagy különbözik az elsőtől. (KWALWASSER—DYKÉMA)
 - c) A k. sz. 5 hangból álló motívumot hall. Meg kell jelölni, hogy a második azonos volt-e az elsővel, ha nem, akkor hányadik hangja változott meg. (BENTLEY)
- A kevésbé gyakran mért képességek között is találunk hasonló típusokat. Leggyakrabban megkülönböztetésről van szó: ezen belül egyes szerzők csak a különbség felismerését kérik, mások a változás helyének megjelölését is.

Érdekesek a Gordon-tesztben használt típusok, melyek rokonságot mutatnak WING elgondolásával.

Pl.: A zenei érzékenység vizsgálatánál az a feladat, hogy a k. sz. jelölje meg melyik frazeálás vagy zárlat tetszett jobban. Ezeket azért tartjuk jelentősnek, mert a k. sz. önálló véleményalkotását segítik elő.

A standard zenei tesztek hazai alkalmazására az első lépések már megtörténtek. pl.: A szegedi Tanárképző Főiskola Ének-zene Tanszékén kipróbálásra került a

SEASHORE- és BENTLEY-teszt is. Jelentősek még a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskoláján folytatott kísérletek.

A tesztfeladatokat a tanári tapasztalatokkal egybevetve, azokat kiegészítve lenne célszerű a gyakorlatban is alkalmazni, oktatási célokra is felhasználni, mivel fontos kontrollfunkciót töltenek be.

IRODALOM

- [1] KLAUS FÜLLER: Standandisierte Muziktestes Dierterweg 1974 Frankfurt am Main 31.1.
- [2] CARL SEASHORE: Measures of Music Talent Psychological Corporation 304 P. 45th New York, 1919.
- [3] KWALWASSER—DYKEMA: Music Tests Carl Fischer Inc. 62 Cooper Square New York, 1930.
- [4] WING: Standardised Tests of Music Intelligence, National Foundation for Educational Research England, 1939.
- [5] TILSON—GRETSCH: Musical Optitude Test, The Fred Gretsch Mfg. Co. 2186. Wabash Avenue Chicago 1941.
- [6] GASTON: Test of Musicality Odell's Instrumental Service, 925 Massachusetts St. Lawrence Kausas 1942.
- [7] HARVEY S. WHISTLER: Musical Aptitude Test Bureau, California 1950.
- [8] KWALWASSER: Music Talent Test, Mills Inc. New York 1953.
- [9] DRAKE: Musical Aptitude Test, Science Research Associates Inc. 259E. Eric st. Shicago 1954.
- [10] GORDON: Musical Optitude Profil, Houghton Mifflin Company, 110 Tremont st. Boston 1965.
- [11] BENTLEY: Measures of Musical Abilities, Georges Harrap Co. London 1966.
- [12] FARNUM: Music Test sh., Bond Publishing Company Rivessich 1969.
- [13] DOMBI JÓZSEFNÉ: A zenei képességek vizsgálatával foglalkozó Seashore teszt hazai revidiált bemutatása. JGyTF Tud. Közl. 1982. p. 141—147.
- [14] DOMBI JÓZSEFNÉ: A zenei képességek mérése és fejlesztésének lehetősége, 1980. Disszertáció.

DIE WELT DER STANDARDISIERTEN MUSIKALISCHEN TESTS

ERZSÉBET DOMBI

Der Musikunterricht versucht mit den Methoden, die auf anderen Gebieten der Pädagogik nützlich angewendet werden Schritt zu halten. Darum wurden die Tests auch zur Beurteilung der musikalischen Fähigkeiten und Leistungen ausgearbeitet. Von den einzelnen Verfassern werden verschiedene Fähigkeiten als wesentlich und grundlegend betrachtet.

Im Interesse des Erfolges der weiteren Forschungen wäre der vergleich der standardisierten musikalischen Tests und die Bekanntmachung ihrer gemeinsamen Anwendungsgebiete sehr zweckmäßig.

Die Abhandlung resümiert die charakteristischen Züge des SEASHORE, KWALWASSER—DYKEMA, WING, TILSON—GRETSCH, GASTON, HARVEY S. WHISTLER, KWALWASSER, DRAKE, GORDON, BENTLEY, und FARNUM — Test'.

МИР СТАНДАРТНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕСТОВ

ДОМБИ ЙОЖЕФНЭ

Музыкальное обучение идет в ногу с методами, применяемыми в других областях педагогики. В этой связи были разработаны тесты, изучающие музыкальные наклонности, трудоспособность учащихся. Разные авторы по-разному оценивают различные способности (т.е. наиболее важные и основные способности толкуются ими неодинаково).

В интересах дальнейших исследований целесообразно провести сравнение стандартных музыкальных тестов, а также — выявить общее различных областей измерения.

Данная статья обобщает характерные особенности стандартных тестов, разработанных SEASHORE, KWALWASSER—DYKEMA, WING, TILSON—GRETSCH, GASTON, HARVEY S. WHISTLER, KWALWASSER, DRAKE, GORDON, BENTLEY, FARNUM.

A SZOCIÁLIS-INTERPERSZONÁLIS MAGATARTÁS VIZSGÁLATA EGÉSZSÉGÜGYI SZAKISKOLAI TANULÓK KÖRÉBEN

HELEMBAI KORNÉLIA

„Az ember legősibb és legnagyobb erejű általános indítéka: a társulási készletés. A társadalmi fejlődés kollektivistikus törekvéseinek fontos támasza és „szövetségese”, szükségképpen előfeltétele a magában az emberben élő és működő szándék a társulásra: az együttes lét és tevékenység biztonságára és élménytöbbletére... Önmagát közössége (közösségei) kontextusában ragadja meg, a hozzájuk fűződő elkötelezettségeit és azonosulásait (identitásait) szervesen beépíti az önmagáról alkotott képébe. Tudatos társadalmi cselekvései során pedig éppen e közvetítések révén lép ki énes részlegességéből, partikularitásából.” (In.: PATAKI F.: Társadalomlélektan és társadalmi valóság, Kossuth, 1977. 286—287. p.).

A személyiség fejlődése környezetével való dinamikus kölcsönhatásának folyamatában megy végbe, amelynek fontos tényezője az egyén aktivitása. Különösen jelentős az egyén tevékenysége, amely nem választható el pozíciójától mivel e tevékenység, csupán ezzel a helyzettel kapcsolatos szükségletek kielégítésének eszköze (LEONTYEV, 1964). Mivel a személyiség fejlődése az élet során a tevékenység folyamatában valósul meg, igen jelentős tényezőnek tartjuk a személy kortársai között elfoglalt helyét, továbbá azokat a követelményeket, amelyeket a társadalom vele szemben támaszt, valamint a jogokat és kötelességeket, amelyek helyzetével összekapcsolódnak.

A modern pályalélektani elméletek (CRITÉS, CSIRSZKA, GURÉVICS, DANCS, JAIDE, RITOÓKNÉ, KOŠČO, KOHLI, SUPER, SCHELLER, RÓKUSFALVY, TIEDEMANN, SZILÁGYI, WÖLFEL, VÖLGYESY stb.) minden munkavégzésnél és foglalkozásnál központi kérdésnek tekintik a munkában való önmegvalósítást, amennyiben az egyén választása helyes volt. Kedvező esetben a pályafejlődés — az egyéni életút során — olyan folyamat, amely jellegét tekintve spirális vonalú, azaz a szakaszok egymásra épülnek és egyre magasabb szinten integrálódva jelennek meg a következő fejlődési fázisban. A vizsgálhatóság oldaláról a szerepelsajátítás folyamatát hangsúlyozzuk. Ugyanis a társadalom minden tagja betölt valamilyen pozíciót és minden pozícióhoz megfelelő szerep, azaz viselkedésminta tartozik, amely az adott csoportban levő emberekre jellemző. A szerephez hozzátartozik az elvégzendő munka, a más pozícióban lévő emberekkel szemben tanúsított magatartás, a nonverbális viselkedés különböző formái, a különféle véleményekhez és álláspontokhoz való viszonyulás stb. Az adott rendszeren belül kölcsönösen összekapcsolódnak a különböző szerepek, mint pl. eladó-vevő, tanár-diák, ápolónő-beteg stb., amelyek egymásba illeszkednek és kölcsönösen kiváltják egymást.

Az egyes szerepek viselőivel szemben mások (más szereplők) igényeket támasztanak. Ez megteremti a szereppartnerséget, amely bonyolult szociális hálózati rendszert alakít ki.

A szereplők egymás iránti igényei részben *anticipáló* jellegűek, mivel többnyire az összbenyomásokból (testtartás, hangszín, metakommunikáció) következtek az egyén a másik személy attitűdjére. Az interakció résztvevői egymástól kölcsönösen bizonyos viselkedési módokat is elvárnak, így a másik fontos vonás a *normatív* jelleg, amely végső soron létre hozza a szerepelkötelezettségeket és szerepjogokat. Az interakciók hibája viszont szerepfeszültségekhez vezethet, amelyet előidézhethet az is, hogy a szereppel kapcsolatos jogok vagy igények nem eléggé tisztázottak.

A viselkedés így természetesen nem csupán szereptől függ, hanem jelentős mértékben a szerepet betöltő személyiségtől is. Az egyéni tulajdonságok pedig annál fontosabbak, minél tágabb teret nyújt az adott szerep az egyéni variánsok kibontakoztatására. A várható magatartás látens és manifeszt tartalma mindig személyközi kapcsolatban nyilvánul meg, illetve az interperszonális magatartásmódot a viszonyulások rendszere jelentősen befolyásolja. Természetesen számolnunk kell azzal a ténnyel is, hogy a foglalkozási magatartás részint függ a személyiség szociális érettségétől, szocializációs szintjétől, korábban elsajátított magatartási sémáitól, továbbá a magatartást kiváltó ingertől, amely esetünkben az ápolásra, gondozásra szoruló személy. A szerepet betöltő egyén részéről pl. ápolószerep, tanárszerep stb. meghíúsulása, a kongruens magatartásban tapasztalt sikertelenség, az eredménytelen impressziókeltés (amely az én előnyös színben való kivetítését jelenti tudatos vagy spontán módon) elkedvetlenedést, az érdeklődés csökkenését eredményezheti.

Az interakciók sikerességének egyik lényeges feltétele, hogy a szerepet betöltő személy úgy alakítsa saját személyiségét, hogy minél inkább lehetővé váljék számára hivatása során szereppartner(i) elvárásainak kielégítése. Ennek megvalósulásához viszont meg kell ismernie viselkedésének, szereppartnerével szemben tanúsított magatartásának valódi indítékait, okait, valamint növelnie kell toleranciaszintjét, megértőképességét önmaga és mások érzései iránt.

A szociális-interperszonális magatartás vizsgálata

Kutatásainkat egészségügyi szakiskolai tanulók körében végeztük három évfolyam egy-egy osztályának bevonásával (N=88).

Az egészségügyi szakiskolába kerüléskor fejlődéslélektani és pedagógiai-pszichológiai szempontból is jelentős az ún. kettős szerepváltás. Ugyanis a szerepváltás egyik tényezője a felnőttiséghez közeledő státusz kidolgozása, egy időben a gyermeki szerep „felszámolásával”. A másik összetevő pedig az új szociális státusz elfoglalása a jövőre vonatkozó elképzelések megvalósítását segítő szakiskolai környezetben nyert értékelések alapján.

A „serdülőkori folyamat krízisei” — Eriksont idézve — a harmónikus személyiségfejlődés, a felnőtté válás útjának velejárói.

Ez a fejlődési folyamat az új környezethez való adaptálódással is megterhelődik, amely mindig, komoly erőfeszítést igényel a tanulóktól. Mindez összességében az önismeret, önalakítás folyamatának szerves részét képezi. Viszont a fejlődést pozitívan befolyásoló tényezővé akkor válhat, ha a személyiségfejlődés perspektíváinak kialakításához e területen megfelelő támpontot tudunk nyújtani.

Serdülőkorban ugyanis igen élénk érdeklődés és igény jelenik meg az önmegfogalmazásra. Az „önismereti érzékenység” — ahogyan Mérei megfogalmazta — megteremti a serdülő új típusú viszonyát önmagához, azaz személyiségének, törekvéseinek tulajdonságainak tudatosítását, amely ebben az életkorban az önalakítás lehetőségét biztosítja.

Minden pálya két alapvető igénnyel lép fel. Egyfelől biztosítottak kell lenniük azoknak a képességeknek, amelyek az egyén számára a foglalkozás elsajátítását lehetővé teszik. Másrésztől rendelkeznie kell megfelelő alkalmazkodó képességgel is, amely segítséget nyújt új viselkedési, együttlései és munkahelyi formák betartásához.

Vizsgálatunk során a LEARY-féle szociális-interperszonális magatartást vizsgáló eljárást alkalmaztuk. LEARY (1957) által kidolgozott diagnosztikai rendszer a személyiség szociális-interperszonális magatartását öt szinten jellemzi.

Az első a nyílt kommunikáció szintje, amely a megfigyelhető magatartásformákra vonatkozik. A második a tudatos önjellemzés szintje, amelyben az egyéneknek a saját magatartásukról alkotott képe jelenik meg. A harmadik az egyéni szimbólumalkotás, a negyedik a ki nem fejezett vagy tudattalan szintje. Az ötödik szint az értékek szintje, amely az én-ideálra vonatkozik.

A különböző szintek nyolc kategóriában jellemezhetők:

- AP: vezető — autokratikus;
- BC: versengő — narcisztikus;
- DE: agresszív — szadisztikus;
- FG: bizalmatlan — lázadó;
- HI: önmagát háttérbe szorító — mazochisztikus;
- JK: könnyen irányítható — függő;
- LM: kooperatív — túlkonvencionális;
- NO: felelősségteljes — hipernormális.

A kategóriák első tagja az adaptív, második tagja a patológiás formát jelenti.

Vizsgálatunk a második szinten jellemezhető magatartásformákra irányult. A tanulók válaszaiban az interperszonális lista 128 tételéből álló tulajdonságsorozat felhasználásával jellemezték önmagukat. Az így nyert ismereteket az exploráció és a nevelők által készített jellemzések egészítették ki. A továbbiakban a szociális érzékenység mérésére alkalmas speciális LICKERT-típusú kérdőívet állítottunk össze a tanulók konkrét munkakörülményeinek figyelembevételével. A kérdéskörök a betegek viselkedésére, a kórterem légkörére, az emberi sorsokra, valamint a mindennapi beavatkozások nyomán keletkező hatásokra vonatkoztak. Minden egyes terület hat itemet tartalmazott, amelyet -2 $+2$ intervallumban értékelték.

Az alkalmazott eljárás — mint bármely kérdőív vagy skála — nem küszöbölheti ki az empirikus vizsgálati módszerek gyengeségeit. Egyszerűsége és gyors kivitelezhetősége folytán azonban mégis lehetőséget biztosít az adatok megfelelő összehasonlítására a különböző csoportok között, amelyek plasztikus áttekintést adnak a tanulók vélekedéséről.

A szociális-interperszonális magatartás elemzése

A vizsgálati eredmények alapján a tanulók többsége jól határozza meg interperszonális magatartását, a válaszok igen jól megegyeznek az őket alaposan ismerő nevelők értékelésével. A választásokban jelen levő pozitív és negatív tulajdonságok együttes értéke mutatja a fiatalok önjellemzésére irányuló törekvését, amelyben az ambivalencia tudatos vállalása is figyelemre méltó jelenség.

A fiatalok jelentősebb hányada (61,4%) a felelősségteljes, kooperatív és könnyen irányítható NO—LH—JK kategóriába sorolta önmagát. Míg az első- és másodévesek csoportjában mind a nyolc kategória előfordul, addig az utolsó éveseknél a HI önmagát háttérbe szorító és a DE agresszív kategória egyáltalán nem szerepel.

Az 1. sz. táblázatban összegeztük a tanulók által végzett munkatevékenység során megnyilvánuló reflexiók pontértékeit és a tanulói önjellemzés alapján kirajzolódó kategóriákat.

A „betegek viselkedésével kapcsolatos” reagálások területe kritikusnak tűnik az első osztályosok BC, FG, valamint a másodévesek HI csoportba tartozó tagjainál. A második terület (a kórterem légköre) vonatkozásában alacsony érték mutatkozik az elsőévesek AP, a másodévesek BC, FG, és a harmadik osztályosok NO, AP interperszonális magatartás-kategóriába tartozó fiatalok körében.

1. sz. táblázat. A tanulók szociális-interperszonális magatartása

JELMAGYARÁZAT

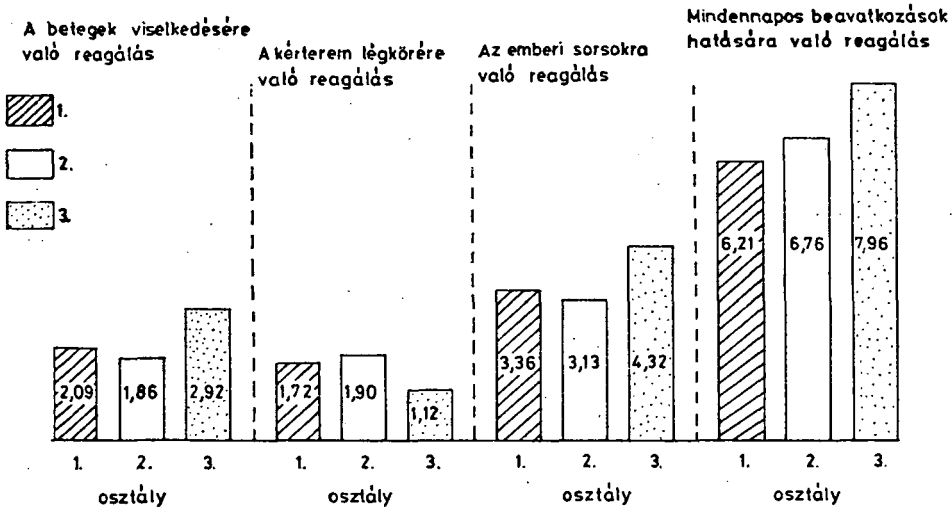
- I. a betegek viselkedésére való reagálás
- II. a kórterem légkörére való reagálás
- III. emberi sorsokra való reagálás
- IV. a mindennapos beavatkozások nyomán keletkező benyomásokra való reagálás
 - 1. első osztály
 - 2. második osztály
 - 3. harmadik osztály
- NO: vezető
- BC: versengő
- DE: agresszív
- FG: bizalmatlan
- HI: önmagát háttérbe szorító
- JK: könnyen irányítható
- LM: kooperatív
- NO: felelősségteljes

		NO	HI	LM	DE	BC	AP	JK	FG
I.	1.	1,9	3,25	3,0	2,5	-1,0	1,5	0,5	-0,5
	2.	2,5	-1,0	1,0	1,4	1,0	5,0	2,75	1,0
	3.	2,3	—	4,2	—	3,0	2,5	3,33	2,5
II.	1.	0,5	4,25	1,43	2,75	2,5	-1,0	3,5	4,0
	2.	1,5	3,5	5,5	1,8	-0,5	3,0	1,13	-0,5
	3.	-0,44	—	1,2	—	3,0	-0,5	2,67	3,25
III.	1.	3,2	4,0	4,29	3,75	2,0	2,5	3,0	1,5
	2.	2,0	2,0	3,25	2,8	6,0	0,0	4,0	3,5
	3.	3,56	—	4,8	—	7,0	4,0	4,0	4,5
IV.	1.	6,4	6,0	8,43	4,5	3,0	5,0	9,5	5,0
	2.	5,0	6,5	5,75	7,4	9,0	8,0	8,25	4,5
	3.	7,56	—	8,8	—	7,5	7,5	12,0	7,75

Összességében a három évfolyamon tanulók 23,8%-ának „kedvezőtlen” a viszonyulása az első két terület valamelyikén. A tanulók szociális viszonyulása a teljes populációt tekintve mégis jónak mondható. Sorrendben a legkiemelkedőbb helyet a mindennapos beavatkozások nyomán létrejövő hatásokra való pozitív reagálás foglalja el, majd az emberi sorsok iránti érdeklődés következik. Ezután a betegek visel-

kedésére, végül a munkavégzés színhelyére, a kórterem légkörére vonatkozó értékek következnek.

Az általános tendenciák meghatározásán túlmenően a további tájékozódás elősegítése érdekében érdemes áttekinteni osztályonként és tanulónként az egyéni átlagpontértékek alakulását. A vizsgálat tapasztalatai alapján fokozatosan növekvő értékkel csak a negyedik területen találkozunk (1. sz. ábra). A saját munkavégzés által kiváltott hatásra való pozitív reakció harmadévre éri el a legmagasabb szintet. Ez természetesen egyértelműen kedvezőnek mondható. Azonban azt is látni kell, hogy a betegek viselkedésének megértését jelző pontértékek már jóval alacsonyabbak (bár itt is minden érték még a pozitív intervallumban foglal helyet).



1. sz. ábra

A saját beavatkozás nyomán kiváltott hatásokra való reakció és a betegek viselkedésére vonatkozó értékelés közötti különbség egyébként a végzős csoportnál mutatja a legnagyobb eltérést. Ez egyben új szakasz kezdetét is jelenti, amelyben már konkrétan, élményközelel valóságban jelenik meg a szereppartner, akinek elvárásai az eddigi szakmai felkészülés során jórészt tisztázottá váltak, azonban az elvárásoknak megfelelő viselkedés kidolgozása még korántsem történt meg teljesen, amelyet a második terület alacsony pontértéke is jelez.

A kutatások azt szintén bizonyítják, hogy az egészségügyi szakiskolai tanulók részére rendelkezésre álló hároméves képzési idő meglehetősen rövid, a stabilizálódási fázis ekkor még nem zárul le, sőt a közelgő beilleszkedés problémái is jelentkeznek már. Feltehetőleg ugyancsak ezt támasztja alá, hogy az NST 24. és 25+ faktorának egymáshoz való viszonyában az utóbbi megemelkedett értéke tapasztalható, amely főként a környezet részéről elvárt segítséget jelenti. Hasonlóan gyakori jelenségként tapasztalható e korban az azonosulási törekvés és -konfliktus, valamint egyes tanulónknál a felelősségtudat megterhelése is valószínű (NST 16- és 17+ faktor).

Vizsgálatunk alapján összességében jónak mondhatjuk az egészségügyi szakiskolai tanulók szociális-interperszonális magatartását. Az önismeretre, ön meghatározásra irányuló törekvéseik kifejezettek, amelyek a későbbiekben mintegy diszpo-

ziciós bázisként szolgálhatnak a magatartás tudatos szabályozásához és ezáltal az interakciók sikerességéhez is.

Az anticipált pályaszerepben megjelenő viszonyulások a véleményalkotás szintjén ugyancsak kedvezőek, azonban az empirikus adatok jelzik a meglévő hiányosságokat is. Igen erős diszkrepancia tapasztalható a munkatevékenység szintere (a kórterem légköre) és a mindennapos beavatkozások, tehát a konkrét tevékenység során létrejövő reflexiók között. A két igen eltérő értékkel jelentkező terület véleményünk szerint ugyanazon jelenség két oldalának reprezentáns kifejeződése. Egyrészt az ápolónő-jelöltek a gyakorlati tevékenységhez kevés olyan tudatosan irányított viselkedéskészlettel rendelkeznek, amelyek elősegíthetnék fogékonyságukat a kórtermi mikromilió tervezett irányítására és megértésére. Másik oldalról viszont igen magas szenzibilitásról tesznek tanúságot, amely jelzi azt, hogy a munkájuk során olyan hatások érik személyiségüket, amelyek feldolgozásához, értelmezéséhez kevésbé felkészültek, következésképpen a pszichés sérülés, túlterhelés lehetősége túlságosan nagy.

Az iskolai képzés a szakmai elmélet és gyakorlat vonatkozásában egyaránt túlnyomórészt ismeretelsajátításra orientált. Különösen élesen jelentkezik ez a tendencia és annak hátránya az ún. szociális pályakörök vonatkozásában (így az ápolónő-jelölteknél is), ahol a munkatevékenység eredményességét, sikerét részben az interakciók minősége határozza meg. Ma még kevésbé kidolgozott az olyan foglalkozások programja, amelyek megfelelő segítséget nyújthatnának a tanulók önismeretének fejlesztéséhez. A kellően megtervezett személyiségfejlesztő programok kedvező alapot teremthetnének a legfontosabb pályaszpecifikus tulajdonságok egyikének, a kapcsolat-teremtő és -tartó kongruens magatartás kialakításához.

IRODALOM

- BORBÉLY JULIANNA: Az énkép és az én-ideál jellemzői gimnazista fiataloknál. Pályaválasztás, 1983. 2. sz. 30—34. oldal.
- DANCS ISTVÁN: Szakmunkástanulók és szakközépiskolások vonatkozási kereteinek vizsgálata. Pályaválasztás, 1981. 3. sz. 3—13. oldal.
- GOMELAUER, M. L.: A szerepkonfliktus és a társadalmi elvárás motivációs jelentősége. In.: Pedagógiai szociálpszichológia (Szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1976. 123—145. o.
- GOSLIN, D. A.: Bevezetés a szocializáció kutatásába. In.: Pedagógiai szociálpszichológia (Szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1976. 33—56. oldal.
- HELEMBAI KORNÉLIA: Az egészségügyi szakiskolai tanulók munkára való beállítódásának értékorientációs tényezői. In.: Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében (Szerk.: Duró Lajos és Zakar András) Kecskemét, 1980. 85—105. oldal.
- HELEMBAI KORNÉLIA: Az egészségügyi szakiskolai tanulók szociális érzékenysége. Magyar Pszichológiai Társaság VII. Országos Tudományos Konferenciája (Szerk.: Pléh Csaba és Nagy János) Budapest, 1985. I. kötet 111. oldal.
- KULCSÁR ZSUZSANNA: Leary teszt. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek, 3. OPI, Budapest, 1981. 101 oldal.
- MCCANDLESS, B. R.: Az én-kép és kialakulása. In.: Pedagógiai szociálpszichológia (Szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1976. 145—177. o.
- WEINSTEIN, E. A.: Az interperszonális kompetencia fejlődése. In.: Pedagógiai szociálpszichológia (Szerk.: Pataki Ferenc) Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1976. 369—394. o.
- ZAKAR ANDRÁS—HELEMBAI KORNÉLIA: A szakmunkástanulók érdeklődésstruktúrájának vizsgálata. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 27. kötet. Szeged, 1985. 197—206. oldal.

UNTERSUCHUNG DER SOZIALEN-INTERPERSONALEN VERHALTENS BEI DEN SCHÜLERN DER FACHSCHULEN FÜR GESUNDHEITSWESEN

KORNÉLIA HELEMBAI

Die Studie hat den Hauptzweck, die Gestaltung des sozialen-interpersonalen Verhaltens der Schüler der Fachschulen für Gesundheitswesen auf Grund entwicklungspsychologischer Eigenheiten und der Rollenerlernung zu charakterisieren.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen einerseits die Bestrebungen der Schüler nach Selbstkenntnis, Selbstbestimmung, die zu einer Dispositionsbase für die bewusste Regulierung des Verhaltens und dadurch zum Erfolg der Interaktionen dienen können.

Andererseits richten sie auf die starke Diskrepanz zwischen den Meinungen in der antizipierten Berufsrollen und den in der konkreten Tätigkeit entstehenden Reflexionen die Aufmerksamkeit, die die Notwendigkeit der in die Bildung einbaunden Programme für Persönlichkeitsentwicklung andeuten.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-МЕЖЛИЧНОСТНОГО НОВЕДЕНИЯ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МДИЦИНСКИХ ШКОЛ

КОРНЭЛИЯ ХЕЛЕМБАИ

Главной целью работы является анализ еформирования социальномежличностного поведения учащихся среди профессиональных медицинских школ с учетом возрастных особенностей и усвоения своей роли.

Результаты исследований, с одной стороны, показывают стремление учащихся к самопознанию, к самоопределению, которые могут послужить диспозиционным базисом в сознательном регулировании поведения и посредством этого — в успешности интеракций.

С другой стороны, эти результаты обращают внимание на дисктепанцию между рефлексиями, возникающими в ходе конкретной деятельности и формирования мнений, проявляющихся в антиципиальной роли при выборе профессии. Вышеупомянутые рефлексии свидетельствуют о необходимости программ, формирующих личность, которые могут быть включены в систему подготовки учащихся.

MIT NYÚJTHAT A PSZICHOLÓGIA A PEDAGÓGUSOKNAK?

KLEIN SÁNDOR

1981-82-en érdekes és tartalmas vita folyt a *Köznevelés* hasábjain „Mit tehet a pszichológia” címmel. „Azt mondják pályatársaink: nincsenek eléggé felkészítve a gyerekek személyiségének megismerésére, még kevésbé formálására, hiszen sem a főiskolán és az egyetemen, sem a továbbképzéseken nem kapnak használható ismereteket az átlagnál mozgékonyabb, ingerlékenyebb tanulók neveléséhez.” — olvashatjuk a vitaindítóban.¹ „Másra van szükség, mint amit a pedagógusképzés eddig adott” — írta BUDA BÉLA. „A pszichológiát a pedagógusképzésben úgy kell felfogni, mint az önismeret és emberismeret elméletét és gyakorlatát” — mondta GERÉB GYÖRGY. KELEMEN LÁSZLÓ szerint „...a pszichológiaoktatás talán legfőbb nevelési célja és eredménye a tanárképzésben a tanulókhoz való pozitív pedagógiai viszony.”

Ez a tanulmány — ha kissé megkésve is — ezekhez a gondolatokhoz kapcsolódik.*

1. A pszichológia és a pedagógia egymásrautaltsága

Az emberek számára sok-sok éven keresztül a pszichológia valamiféle titokzatos „áltudomány” volt, ami képessé tette a „pszichológusokat” arra, hogy olvassanak mások fejében, hogy különböző cselekedeteket „szuggeráljanak” be nekik, hogy megjósolják a jövőjüket stb. Röviden azt mondhatnánk, hogy az emberek többsége valójában nem tudta, hogy mi is a pszichológia, sőt bátran mondhatjuk, hogy a televízió, a rádió népszerű műsorai, az egyetemek, a főiskolák, sőt a középfokú iskolák pszichológiai tanfolyamai ellenére a helyzet lényegesen ma sem változott.

A tudományos pszichológia alig több mint 100 éves. Az alkalmazott pszichológia mintegy 80. Körülbelül 60 éve annak, hogy a pszichológiának van egyáltalán *valamilyen* mondanivalója a pedagógusoknak. De ez a „valami” szinte az elmúlt 25 évig a gyakorló tanárok számára meglehetősen partikuláris jelentőségű, irreleváns volt.²

„A pszichológia és a nevelés házassága hosszú, de időnként kiábrándító múltra tekinthet vissza” — idézi Kelemen László „Pedagógiai pszichológiá”-ja első mondatában két amerikai kutató véleményét.³ Csaknem napjainkig a pszichológusok és a

* Ehhez hasonló gondolatokkal szoktuk indítani az I. éves tanárjelöltek pszichológia „előadásait” — beszélgetésre, vitára bűzdítva őket. Ez a tanulmány a XX. TIT Pedagógiai Nyári Egyetemen (Szeged, 1983. július 18—26) tartott előadás rövidített változata. Németül megjelent „Was bietet die Psychologie der Pädagogik?” címmel Ernst Meyer /Hrsg./ 1986. „*Braucht eine neue Generation eine neue Pädagogik?*” Sonderheft. Erziehungswissenschaft—Erziehungspraxis, Agentur Dieck, 37-40.

tanárok céljai alapvetően különböztek: a pszichológusok az emberi viselkedést (ezen belül pl. a tanulást) irányító lelki jelenségek tudományos magyarázatát keresték, a tanárokat a tanítás-nevelés technikája, eredményessége érdekelte. A pszichológusok készséggel elemezték, interpretálták a tanítási-tanulási módszereket, mielőtt valóban lényeges dolgokat tudtak volna róluk, a tanárok viszont — igen gyakran — könnyedén elvetették a pszichológiai elméleteket, interpretációkat, mint haszontalanokat, anélkül, hogy vették volna a fáradságot, hogy alaposabban tanulmányozzák ezeket. Egyes tanárok a pszichológus kutatókat egy távoli egzotikus törzs tagjainak tekintették, akik valamilyen érthetetlen, néha félelmetesnek tűnő új nyelvet beszélnek. A pszichológusok és a gyakorló tanárok kommunikációjának, eredményes együttműködésének hiánya különösen azért sajnálatos, mert ma már mindkét terület elért ahhoz a ponthoz, ahol sokat tanulhatnának egymástól.⁴

A kép azonban változóban van. Olyan alapvető — noha természetesen nem problémamentes — pedagógiai kezdeményezések, mint pl. az ún. „szabad iskola”⁵ vagy az „új matematika”⁶ pszichológiai elméleteken alapulnak, céljaik között előkelő helyet foglal el a tanulók különböző pszichikus tulajdonságainak fejlesztése, és így természetesen a módszerek hatásvizsgálatát is jórészt pszichológusok végezték el.

A pszichológusok ma már sokkal inkább készek arra, hogy elméleteik ellenőrzésére elhagyják laboratóriumaikat, elképzeléseiket az iskolai élet valóságával szembeállítsák.

Másrészt a gyakorló pedagógusok is kezdik betölteni e kölcsönös kapcsolatban az őket megillető szerepet: nemcsak a pedagógiai pszichológia legfontosabb „vevői”, de egyben meghatározó tényezőivé is válnak. Egyre több helyről hallani, hogy a tanárok megkérdőjeleztek egy bizonyos módszert, új tananyaggal, tanítási eljárással kísérleteznek, a kérdésfeltevéseik pedagógiai pszichológiai vizsgálatok kiindulópontjává válnak. Természetesen a pszichológiai vizsgálatok nem mindig azt az eredményt hozzák, amit a tanárok várnak. Amerikában a tanárok kezdeményezésére száz és száz pedagógiai vizsgálatot végeztek azért, hogy megállapítsák a tanulók képesség szerinti csoportosításának előnyeit, s az eredmény: a képesség szerinti csoportosításnak lényegében semmi hatása nincs a teljesítményre és többnyire a tanulókból negatív érzelmi hatásokat vált ki.

Néha a pszichológusok a tanárok által remélt eredményre jutnak — de csupán meglehetősen sokára. Így például a pszichológusok évekig képtelenek voltak kimutatni a kisebb osztálylétszámok bármilyen előnyét is, és csupán jó 10 évvel ezelőtt igazolódott be az, amit a tanárok mindig is mondtak: a kisebb csoportok potenciálisan jobb tanulási szituációt jelentenek.⁷ Többnyire azonban ennél kevesebb nehézséggel sikerült bebizonyítani egyes újszerű pedagógiai törekvésekről, hogy pszichológiai szempontból is eredményesek.

„Ma már közhelyszerű és a maga általános alakjában unalomig ismert igazság: a pszichológiai tudás, a pszichológiai érzék és fogékonyság nem nélkülözhető a nevelő mesterségben. (S hogy a kettő — ti. a tudás és az érzék — korántsem mindig jár együtt, arról meggyőzően vallanak az iskolai hétköznapiak.) Ez a vélekedés ma már nemigen szorul rá körmönfont bizonyítási műveletekre, sőt alighanem közkeletű igazságnak minősül. A közkeletű igazságok azonban igen gyakran szólammá fakulnak, s mint ilyenek, vajmi kevésbé befolyásolják a valóságot, a mi esetünkben: az iskolák eleven életét.” — írja PATAKI FERENC „A pszichológia a nevelésben” című cikkében. Hogy ne így legyen — hogy a pszichológiai tudás és a pszichológiai érzék valóban a pedagógia mindennapjaiban állandóan használt, nélkülözhetetlen eszközzé váljék — ahhoz „mindkét félnek” lépéseket kell tenni egymás felé.⁸

2. Mit nem tud nyújtani a pszichológia a pedagógusnak?

Néhány szót érdemes szólni arról, hogy mi az, amit a pedagógiai pszichológia *nem tud nyújtani*. „...józanul látnunk kell: napjaink pszichológiája még ma is fiatal és sok tekintetben kevésbé kialakult, szakadatlanul mozgásban levő tudomány... A pszichológia intézményesedése és a gyakorlati alkalmazására tett kísérletek sok tekintetben megelőzték megbízható és sokszorosan igazolt tudományos tartalmának megszilárdulását. Ezért azután olykor alkalmazásától is túlfeszített remények teljesülését várják.”⁹

Sok tanárjelölt a várankozással lát neki a pedagógiai pszichológia tanulmányozásának, hogy egy pszichológiai „szakácskönyvben” kész recepteket fog kapni egyszerű, pontos, tudományosan igazolt eljárásokkal a későbbi munkájukban jelentkező nehézségek megoldására. WILLIAM JAMES 1899-ben így válaszolt erre az elvárásra: „Nagyon nagy hibát követünk el akkor, ha azt hisszük, hogy a pszichológiából, mint a 'lélek tudományából' az osztályban közvetlenül felhasználható, pontos programokat, sémákat, oktatási módszereket lehet levonni. A pszichológia tudomány és a tanítás művészet; és a tudomány sohasem hoz létre önmagából közvetlenül művészetet...”

A logika tudományától önmagában senki sem fog helyesen viselkedni. A legtöbb, amit ezek a tudományok megtehetnek, hogy segítenek bennünket abban, hogy ellenőrizzük, nem kezdünk-e rosszul gondolkodni, viselkedésünkkel nem tértünk-e rossz útra. És ha hibáztunk, hatékonyabban tudjuk bírálni önmagunkat...

A tanításnak mindenütt meg kell egyeznie a pszichológiával, de nem feltétlenül szükséges, hogy csak az a bizonyos egyfajta tanítási mód egyezik meg vele; számos különböző, egymástól nagyon is eltérő tanítási módszer egyformán jól összeegyeztethető lehet a pszichológiai törvényszerűségekkel.

De ha a pszichológiai alapelvek használata ily módon inkább negatív, mint pozitív, ebből egyáltalán nem következik, hogy nem lehetne igen komoly hasznuk. Mindenekelőtt leszűkíti a próbálkozások végtelen lehetőségét. A pszichológiából előre megtudhatjuk, hogy bizonyos módszerek rosszak, vagyis a pszichológia megóvhat bennünket bizonyos hibáktól, emellett világosabbá teheti a számunkra, hogy tulajdonképpen mik is a céljaink.”

PATAKI FERENC MAKARENKÓT idézi erről a kérdésről: „a pszichológiára azért van szükségünk, hogy jobban hozzá tudjunk férni az emberekhez, és pedig meghatározott céllal. A pszichológia a közvetlen munka ugródeszkája.” Majd ehhez hozzáteszi: „A gyakorlati nevelőnek mindig tisztában kell lennie azzal, hogy a pszichológia nem pedagógiai 'csodaszer', még kevésbé a 'divat' dolga. A pszichológiai kultúra pedagógiai alkalmazása és felhasználása önálló tájékozódást jelent és önálló szellemi erőfeszítéseket igényel, nem pedig egyszerűen valaminő renyhe és passzív ismeretbefogadást.”

A tanárok többnyire nagyon konkrét kérdéseket tesznek fel, melyre egyenes választ várnak:

- „Mit csinálnak azzal a gyerekekkel, aki folyton izeg-mozog?”
- „Hogyan lehet a leghatásosabban felhasználni az írásvetítőt a történelem-tanításban?”
- „Mikorra kell elérnem, hogy a gyerekek 'gond nélkül' tudjanak szorozni?”

A pedagógiai pszichológia válaszai az ilyesfajta kérdésekre mindig bizonytalanoknak tűnnek: „attól függ...”. Ez a bizonytalanság csak részben magyarázható a tudományterület fiatalságával. Az igazság az, hogy jórészt *valóban attól függ*. Attól függ,

hogy a gyerek miért izeg-mozog; az írásvetítőnek van jó és rossz felhasználása is, de ha a tanárnak egyszerűen megmondjuk, hogy melyik a „legjobb” felhasználási módja, akkor esetleg ez válik rutinná és akkor sem fog változtatni rajta, ha a körülmények változása miatt valamilyen más módszer hatékonyabb lenne; s a szorzás tanításával kapcsolatban is sok mindent figyelembe kell vennünk a válasz megfogalmazásakor attól kezdve, hogy vajon előnyös vagy hátrányos-e a szorzástanítás siettetése (és milyen szempontból), egészen addig, hogy mindenkinek ugyanakkor kell-e elérnie bizonyos számolási sebességet.

A pedagógiában éppúgy, mint a legtöbb más területen a növekvő ismeretek növekvő komplexitást is jelentenek. A gyomorfekély, vagy bármely más betegség esetén az orvosok ma már nem követhetnek egyszerű, minden esetre érvényes szabályokat.

Egyre többféle dolgot kell diagnosztizálniuk és a kezelést hozzá kell igazítaniuk mindahhoz, amit a betegről megtudhatnak. A modern orvostudomány ilyen értelemben az orvos feladatát nem megkönnyíti, hanem éppen ellenkezőleg, megnehezíti. Minthogy az emberi viselkedés megváltoztatása még finomabb beavatkozás mint a fizikai-fiziológiai „gépezet” megigazítása, a rutinszerű, teljesen biztos pedagógiai módszerek keresése reménytelen feladat.

3. Mi az, amit már ma is tud a pszichológia?

Ha korábban azt hangsúlyoztuk, hogy a pszichológiának, mint fiatal tudománynak milyen korlátai vannak, akkor most — CARL ROGERS nyomán¹⁰ — néhány olyan konkrétumra szeretnénk rámutatni, ahol a pszichológia az egyedi megfigyeléseken túljutva bizonyos törvényszerűségeket állapított meg (*ha bizonyos feltételek fennállnak, akkor előrejelezhető, hogy milyen viselkedés várható*). Olyan törvényszerűségekről lesz szó, amelyek szoros kapcsolatba hozhatók a pedagógiai gyakorlattal.

a) *Tudjuk, hogy lehet létrehozni olyan feltételeket, hogy egy csoport számos tagja azzal ellenkező ítéletet hozzon, amit érzel.* Például azt fogják mondani, hogy az *A* ábra területe nagyobb, mint a *B* ábráé, noha érzékszerveik nyilvánvalóan azt jelzik, hogy az igazság ennek fordítottja. ASCH¹¹⁻¹² vizsgálatai — melyeket később többen¹³ finomítottak — kimutatták, hogy ha valakivel elérjük, hogy azt higgye, hogy a csoportjában mindenki a *B*-t látja nagyobbának az *A*-nál, akkor erős tendencia fog jelentkezni nála, hogy ítéletét a többiekéhez igazítsa, és sok esetben ezt úgy teszi, hogy valóban hisz is ebben a hamis ítéletben.

Ezt a vizsgálatot — a pszichológiai szeminárium keretében — elvégeztettük az elsőéves tanárszakos hallgatókkal. Az eredmény: mintegy kétharmadukat döntő módon befolyásolta a csoporttagok véleménye. E szemináriumi élménye hosszan el fogja kísérni őket. Sokuknak eszébe fog jutni, amikor gyerekek „önálló” véleményére lesz kíváncsi, vagy neki kell véleményt mondani valamiről a tantestületben.

b) *Viszonylag nagy pontossággal tudjuk előrejelezni, kiből lesz jó esztergályos, jó orvos, jó tanár.* A munkapszichológiának, a pályalélektannak sok-sok sajátos módszer áll rendelkezésére a pályaválasztás elősegítésére.

Ide tartozik a tanárok pszichológiai alkalmasságvizsgálata is. Ha a Csepel Vasműben nem lehet valaki présgépező pszichológiai alkalmatlanság esetén, akkor könnyen belátható, hogy a tanárokkal szemben sem szabadna eltekinteni ettől a követelménytől. Annál kevésbé, mert ennek a feltételei hazánkban is lényegében megértek.

c) *Tudjuk, hogyan lehet az eredményességet, az eredetiséget, a munkamorált növelő feltételeket teremteni a munkacsoportok számára az üzemekben és az iskolákban.* És így tudjuk azt is, hogy milyen feltételek eredményeznek alacsony produktivitást és alacsony munkamorált.

Az elmúlt 25 év egyik nagy felismerése, hogy ha azt akarjuk, hogy a dolgozó motiváltan végezze a munkáját, akkor a munkát úgy kell kialakítani, hogy az egyáltalán lehetőséget adjon a motivált munkavégzésre. Ennek következtében alakult ki az ún. „munkagazdagításra” irányuló mozgalom világszerte. Munkagazdagításon általában azt a folyamatot értjük, amelynek során a dolgozó számára lehetővé válik, hogy bizonyos határok között ő határozza meg a saját munkasebességét, a saját maga minőségi ellenőre legyen, kijavíthassa a hibáit, megválogathassa a módszereit, felelős legyen a saját gépéért stb. A munkagazdagítás lényegesen különbözik a „munka kiterjesztésétől” (ami jórészt eredménytelennek bizonyult). Ez utóbbi ugyanis csupán további hasonló elemek hozzáadását jelenti anélkül, hogy megváltoztatná a munka tartalmát (a piros jelű huzalok mellett a fekete jelű huzalokat is össze kell kapcsolni stb.).

A munkagazdagítás többnyire javítja a munka minőségét, növeli az elégedettséget és a motivációt. A pedagógiai pszichológiai felhasználhatóság nyilvánvaló. A tanuló, de a tanárok munkája is „gazdagításra” vár.

d) *Ide kívánczik az ERDŐS-féle akcióelmélet¹⁴ véleményünk szerint nagy jelentőségű felismerése: Ha akciónak nevezzük az önként, kedvvel és teljes figyelemráfordítással végzett tevékenységelemeket, akkor megállapíthatjuk, hogy minden ember rendelkezik egy mennyiségi és egy minőségi akcióigénnyel, melyek kielégítetlensége súlyos lelki és fiziológiai problémákhoz vezet.*

Komoly hibát követ el tehát az az iskola, amely a gyerekek akcióigényében rejlő energiák hasznosítása helyett azok elfolytására törekszik.

e) *Ismerjük a vezetés (vagy éppen a tanári tevékenység) azon tényezőit, amelyeknek nyomán a csoporttagok (a tanulók) személyiségfejlődése várható.*

A személyiségfejlődést leginkább elősegítő attitűd — számos klinikai¹⁵ és pedagógiai¹⁶ tapasztalat szerint — három követelmény kielégítésén alapul: — a vezető legyen őszinte, önmaga, ne valamiféle szerepet játsszon (idegen szóval: legyen kongruens)

— feltétel nélkül fogadja el a csoporttagokat, törődjön velük és ezt a mély, őszinte törődést érzékeltesse is velük: érezzék, hogy a vezető, mint sokrétű, konstruktív potenciállal rendelkező személyiség nem „megítéli” őket (lehet, hogy egyes érzéseiket, cselekedeteiket nem fogadja el, egész emberségüket azonban elfogadja olyannak, amilyen);¹⁷

— érzékeny, pontosan, empatikusan¹⁸ megértse a csoporttagok érzéseit, gondolatait (legyen otthon a tagok sajátos „univerzumában”).

4. Befejezésül

A sort még sokáig folytathatnánk. Amit érzékeltetni szerettünk volna: a pszichológia nem mindenttudó, de annál többet tud, mint amire jelenleg a pedagógusképzésben nálunk felhasználják. UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT a *Köznevelés* vitázárójában imponáló listát sorol fel arról, mit is adhat a pszichológia a pedagógusnak: „kialakíthatja a megfelelő pszichológiai reagálás képességét, fokozhatja empátiás készségét, megtaníthatja a metakommunikáció értelmezésére, a tolerancia szükségességére, a

pedagógus szerep lényegére: elősegítheti a gyermekismeretet, a csoportjelenségek megértését, a képességfejlesztés stratégiájának kidolgozását, az átlagostól eltérő gyerekekkel való foglalkozás módszereinek megtalálási mintáival felkinálhatja a személyes azonosulás lehetőségét.”

A tanárok pszichológiai képzésében, továbbképzésében az utóbbi években mozdult valami nálunk. A bevezetőben emlegetett *Köznevelés* vitában HÜVÖS ÉVA már említi a „Pedagógiai tevékenységbe ágyazott kommunikációs gyakorlatokat”. Jelen-tősnek tekinthetjük a pedagógiai gyakorlatok bevezetését a tanítóképzésben: „Ennek a csoportos gyakorlatnak kifejezett célja az önismeret és a pedagógiai képesség fej-lesztése.”

VECZKÓ JÓZSEF¹⁰ beszámolójából tudjuk, hogy a pedagógusok megfelelő psi- chológiai továbbképzése milyen érzékelhető eredményekkel jár. Talán nem szerény- telenség, ha ezek között az előremutató kezdeményezések között említjük a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán nemrégiben megkezdődött új típusú — jórészt a tanári személyiség fejlesztésére irányuló tréning jellegű — „pszichológiai oktatást.”²⁰ Sok még azonban a teendő. Befejezésül PATAKI FERENCET⁸ idézzük:

„Azt szokták mondani, hogy a nevelő legfontosabb munkaeszköze tulajdon személyisége. S valljuk be, e tekintetben inkább ösztönös és rutinszerű, semmint tudatos „szerszámhasználat” és „szerszámkarbantartás” divat iskoláinkban. Mert vajon mit is tudunk a nevelői munka szellemi higiéniájáról: a nevelői személyiség céltudatos önfejlesztő műveleiről: annak módszeres vizsgálatáról és felhasználá- sáról, hogy miképpen tükröződünk tanítványaink és kollégáink képzeteiben, élmé- nyeiben? Nehéz lenne elképzelni időszerűbb és fontosabb tananyagot a pedagógusok képzése és továbbképzése számára, mint azt, amelynek valami ilyesféle címe lehetne: A pedagógusmunka pszichológiája.”

A pedagógia iránt felelősséget érző pszichológusok és a pszichológia iránt fogé- kony pedagógusok, fogjunk össze végre, hogy ez legyen a tanárok képzésének és továbbképzésének pszichológiai tananyaga.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Mit tehet a pszichológia? Cikksorozat a Köznevelésben. 1981—82.
- [2] LINDGREN, H. C., 1976. *Educational Psychology in the Classroom*. 5th ed. John Wiley and Sons, Inc. New York, 521. old.
- [3] KELEMEN LÁSZLÓ, 1981. *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, 692 old.
- [4] LA CROSSE, E. R. JR., 1970. Psychologist and teacher: cooperation and conflict. *Young children*, 25, 223—229. old.
- [5] SNYDERS, G., 1977. *Irányított vagy szabad nevelés?* Gondolat, 365. old.
- [6] KLEIN SÁNDOR, 1980. *A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata*. Akadémiai Kiadó, 350 old.
- [7] MCDANIEL, E. D.—FELDHUSEN, J. F., 1970. Relationships between faculty ratings and indexes of service and scholarship. *American Psychological Association Proceedings*, 5, 619—620.
- [8] PATAKI FERENC, 1982. A pszichológia a nevelésben. In.: Pataki Ferenc: *Nevelés és társadalom*. (Válogatott tanulmányok). Tankönyvkiadó, 73—78.
- [9] PATAKI FERENC, 1976. *Mi a pedagógiai szociálpszichológia?* Gondolat Könyvkiadó, 5—30.
- [10] ROGERS, C. R., 1956. Implications of recent advances in prediction and control of behavior. *Teachers Collage Record*, 57, 316—422.
- [11] ASCH, S. E., 1952. *Social Psychology*. Prentice-Hall, 450—483.
- [12] ASCH, S. E., 1960. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgement. In.: Gartwright. D. Zander, A.: *Group Dynamics*. Row Petersen and Comp., New York. Magyarul: PATAKI FERENC (szerk.) *Csoportlélektan*. Gondolat, 1969., vagy TUNKLI LÁSZLÓ (szerk.) *A bánásmód pszichológiája*. Kossuth Könyvkiadó, 1978—79. 190—202.
- [13] CRUTCHFIELD, R. S., 1955. Conformity and character. *American Psychology*, 10, 191—198.

- [14] ERDŐS GÉZA—KLEIN SÁNDOR, 1984. Akcióelmélet I—III. *Ergonómia*, 1, 23—31; 2, 1—9. és 3, 1—11. ERDŐS GÉZA, 1986. *Akcióelmélet*, Gyorsuló idő. Magvető.
- [15] ROGERS, C., 1986. *Encounter csoportok*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszéke, „Tanár leszek! Tanár vagyok!” című sorozat 5. kötete, Szeged, 226 old.
- [16] ROGERS, C., 1986. *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszéke, „Tanár leszek! Tanár vagyok!” című sorozat 3. kötete, Szeged, 272 old.
- [17] DEVONSHIRE, CH. M.—KREMER, J. W., 1980. *Toward a Person-Centered Resolution of Intercultural Conflicts*. Pädagogische Arbeitsstelle, Dortmund.
- [18] BUDA BÉLA, 1978, *Az empátia — a beleélés lélektana*. Gondolat.
- [19] VECZKÓ JÓZSEF /szerk./, 1975. *A pszichológia szerepe az oktatási és nevelési folyamat hatékonyságának növelésében*. TIT, Szeged, 448 old.
- [20] KLEIN SÁNDOR, 1983. *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Kézirat.

WAS KANN DIE PSYCHOLOGIE DEN PÄDAGOGEN BIETEN?

SÁNDOR KLEIN

Die Psychologie und die Pädagogik machten zur Annäherung zur Hilfeleistung in dem vergangenen halben Jahrhundert ernste Anstrengungen, die ersten Ergebnisse aber zeigten sich fast ausschliesslich nur in den vergangenen 1—2 Jahrzehnten. Zur Fortbewegung lohnt es sich zu betrachten, was die Psychologie der Pädagogik nicht bieten kann. (Sie kann zur Lösung pädagogischer Probleme keine fertige Rezepte, zur Erklärung menschlichen Verhaltens nicht in jedem Fall verwendbare Regeln geben.) Es sollen aber noch mehr die Gebiete untersucht werden, in denen die Psychologie auf die wissenschaftlich enthüllten und auch in der Praxis verwendbaren Gesetzmässigkeiten (Gruppenpsychologie, Fähigkeitsuntersuchung, Persönlichkeitsentwicklung usw.) hingewiesen hat.

ЧТО МОЖЕТ ДАТЬ ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГУ?

ШАНДОР КЛЕЙН

За последние полстолетия психология и педагогика предприняли большие усилия⁴ направленные на взаимную помощь, поддержку и сближение. Однако, результаты этого сближения проявляются лишь в последние два десятилетия. Для дальнейшего прогресса в этом направлении теперь следует учесть, чего *не* может дать психология педагогике (давать готовые рецепты в решении педагогических проблем, используемые всегда и везде правила оценки поведения человека). Но еще в большей степени необходимо учесть те сферы науки, где психология рассматривает закономерности, научно обоснованные и применимые в практике (как напр., психология коллектива, исследование профессиональной пригодности педагога, развитие личности и др.).

A TANULÁSHOZ VALÓ VISZONYULÁS VIZSGÁLATI TAPASZTALATAI

VARGA SÁNDORNÉ

Pszichológiai vizsgálatok igazolják, hogy a tanulói teljesítmények egyik fontos tényezője a tanuláshoz való viszonyulás. A pozitív viszonyulás növelheti, míg a közömbösség és a negatív viszonyulás csökkentheti a teljesítményeket. Gyakran előfordul, hogy nem az adottságok, képességek hiánya, hanem a tanuláshoz való negatív viszonyulás az oka egy-egy gyenge teljesítménynek.

A tanulók tanuláshoz való viszonyulását több tényező befolyásolja. Empirikus vizsgálatok tapasztalatai alapján — a tényezők körét leszűkítve —, a tanítás-tanulás folyamatában ható néhány tényező attitűdformáló hatását vizsgáljuk.

A tanítás-tanulás tartalmának, a tantárgyak művelődési anyagának attitűdformáló hatását vizsgálták CSISZÁR A. (1964), MOLNÁRNÉ (1972), SZEKERESNÉ (1974), JU. V. SAROV—E. M. KUZMINA (1974), DALY L.—ÚJHEGYI L. (1978), HAJTMAN B.—KLEIN S. (1978), — s többek között — BALLÉR E. (1979), aki az IEA-vizsgálat eredményeiről számol be [1]. MOLNÁRNÉ szerint: „A tananyag tartalma szélsőséges esetekben annyira fontos tényezője a tantárgyi beállítódásnak, hogy a legjobb tanár legjobb módszerei is keveset segítenek” [2]. SZEKERESNÉ arra hívja fel a figyelmet, hogy „...a tantárgyak szeretete... összefügg az adott tárgyban elért eredményekkel a tanulási nehézség fokával és a kapcsolódó élmények intenzitásával” [3]. JU. V. SAROV—E. M. KUZMINA arról számol be, hogy amikor feltárták a felsősztályos tanulók pozitív viszonyát az egyes tantárgyakhoz, megállapították, hogy rendszerint az ismeretek jelentőségének egy bizonyos fajtája kerül előtérbe. A jelentőség lehet gnosztikus, gyakorlati, etikus, esztétikus és nevelési, fejlesztő. Az iskolai tárgyak jelentőségét a tantárgyak tartalma befolyásolja, s a szerep, melyet a megfelelő tudományok játszanak a társadalom életében [4]. BALLÉR E. IEA-vizsgálat eredményeit közlő tanulmányából megállapítható, hogy míg a tantárgyak szeretete — az iskola szeretetére vonatkozó megállapítások rangsorában — 10 éves korban az ötödik, addig 14 éves korban már a hatodik helyen található, tehát csökken a tantárgyak kedveltsége [5].

A tanítás-tanulás tartalma elválaszthatatlan a tanulást irányító módszerektől és eszközöktől, így a módszerek és eszközök is jelentős attitűdformáló tényezők. GÁDORNÉ két éves longitudinális vizsgálat alapján két fő tendenciát figyelt meg. „Egyik az, hogy a „szeretem—értem”, ill. a „nem értem—nem szeretem” besorolások egymást erősítik, s így együttesen értékelhetők mint az adott óra vagy tantárgy iránt kialakult pozitív viszonyulás mutatói. A másik tendencia szerint magas abszolút számú negatív oldal esetén másképpen értelmezhető az érzelmi elutasítás, ott a tanár és az osztály kapcsolatának zavara valószínűsíthető” [6]. BLUMENFELDNÉ a tanítási módszerek hatását vizsgálva megállapítja, hogy „... a tantárgyak szeretetét az okta-

tási módszer nagymértékben determinálja” [7]. „Ha a tanítási módszer nem hat pozitívan a tanulóra, hanem esetleg még félelmet, szorongást kelt bennünk, tehát negatív érzelmeket vált ki, akkor nem motiválja eredményesen a tanulást. Amennyiben viszont pozitív érzelmeket vált ki: sikert, felfedezés örömét, elismerést stb., akkor nagymértékben hozzájárul az érdeklődés, tudásvágy, munkakedv felkeltéséhez, s így pozitívan motiválja a tanulást” [8]. MOLNÁRNÉ vizsgálati eredményei szerint „...a tanár jellegzetes óravezetési módja akkor hat pozitívan a tantárgyhoz való viszonyra, ha a tanulás irányítása a gyermekek aktivitását, önállóságát biztosítja cselekvésben és gondolkodásban, ha a tanulók sokféle eszközt használhatnak, ha a módszerek kombinációja érvényesül..., ha a módszerek gyakran játékosak, ha a légkör alkotó, derűs, nyugodt” [9]. Hasonló gondolatot fogalmazott meg BÁBOSIK I.—NÁDASI M.—CH. WENGE—H. WENGE: „A módszerek tekintetében... mint általános elvárást fogalmazzák meg a tanulók az aktivitás lehetőségét, érdeklődésük figyelembevételét és az oktatás érthetőségének biztosítását” [10]. Az eszközöket illetően „...feltűnő, hogy a tanulók azokat az eszközöket preferálják, amelyek az oktatási folyamat keretében alkotó módon, a konkrét helyzethez alkalmazva használhatók fel, szemben az információkat „konzerv” jelleggel közvetítő eszközökkel, mint pl. a hanglemez, magnetofon, munkalap” [11]. FALUS I. az egyes módszerek alkalmazásának gyakoriságát vizsgáló IEA-vizsgálat hazai eredményeiből — többek között — a következőket emeli ki: „A nemzetközi átlagnál ritkábban kerül... sor a programozott anyagok, a kérdve- kifejtés és a vita módszerének alkalmazására, holott mindezek a tanulók nagyfokú aktivitására adnak lehetőséget” [12]. Ugyanakkor azt is megemlíti, hogy hazánkban alkalmazzák leggyakrabban a tankönyvet és a munkafüzetet.

A tanuláshoz való viszonyulást befolyásolja a tanulók munkájának megszervezése, a *tanítás-tanulás szervezeti és munkaformája*. BÁBOSIK I. és az előzőekben említett szerzőtársak szerint „... az oktatás szervezeti formái iránt egyáltalán nem különböznek tanulóink..., a tanulók a differenciálás különböző formáit egyaránt igénylik, vagyis elvárják, hogy a feladat minőségében, a házi feladatok rétegzésében, ill. a segítés módjában is kerüljön sor differenciálásra. Ez végső soron a reális, a teljesítő-képességhez igazodó — fejlesztő tanórai és házi feladatok beállítódásformáló hatékonyságára figyelmeztet” [13]. FALUS I. az említett vizsgálat nemzetközi adatait elemezve arra hívja fel a figyelmünket, hogy az életkor növekedésével egyre ritkábban fordul elő csoportmunka, egyéni foglalkozás, tanulmányi kirándulás. A módszerek, a munkaformák és a szervezeti formák gyakorisági sorrendjében — a 14 éves tanulók véleménye szerint — a hatodik helyen található a csoportmunka, a hetedik helyen az egyéni foglalkozás és a tizedik, egyben az utolsó helyen a tanulmányi kirándulás.

A pedagógus módszere, munkaszervezése csak abban az esetben vált ki pozitív érzelmeket, ha a *pedagógusnak tanítványaihoz való viszonya pozitív, ha demokratikus, indirekt magatartásával megteremti az alkotó tanulás légkörét*. „A tanító iránti szeretet aranyhidat épít a tananyaghoz és fordítva, hogy a megzavart *tanító-tanuló kapcsolat* megnehezíti a sikeres tanulást, sőt meg is gátolja” — vallja G. CLAUSS és H. HIEBSCH [14]. Hasonló gondolatot fogalmaz meg GÁDORNÉ DR. DONÁTH B., aki szerint a pedagógus általános, emberi magatartása az osztállyal és az egyesekkel szemben „...a tárgy megszeretésének csak egyik, ha ugyan nem alapvető feltétele” [15]. Neveléslélektani kísérletével igazolta például azt, hogy míg „... a kísérleti osztályban előző félévben senki sem szerette a számtanórát, a második felméréskor viszont tizenkét tanuló vallotta egyik legkedvesebb órájának, nagyon valószínűen összefügg a tudatos nevelői attitűdváltozással, a pedagógus és a tanulók interperszonális kap-

csolatával meginduló javulási folyamattal” [16]. RÉTHY^{NÉ} vizsgálatai is arról győznek meg bennünket, hogy a tanár személyes magatartása, vezetési stílusa fontos attitűdformáló tényező. „Elmondható, hogy ahol a tanárok magatartása indirekt volt a tanórán, ott a tanulóknál pozitív beállítódás, attitűd mutatható ki a kérdéses tárgy irányában” [17], míg a direkt tanári magatartás elutasítást eredményezett. FALUS I. — egyik kiváló amerikai kutató, NATHANIEL GAGE kutatásai alapján — arra keres választ, hogy melyek a tanári tevékenységnek azok a mozzanatai, amelyek következtében az egyik tanár jó eredményeket, a másik pedig kevésbé jókat ér el. Véleménye szerint a jó tanári magatartás ismérvei: „melegség” (bizalom a gyermek iránt, hit a gyermek képességeiben); *a demokratikus*, indirekt, tanulóközpontú, a tanuló véleményét figyelembe vevő, nem kész ismereteket nyújtó tanári magatartás; *a tanítás kognitív szervezethez való kötődése*; s végül a *lelkes, dinamikus tanári magatartás* [18].

Összegezőként — a szakirodalom alapján — megállapítható, hogy a tanítás-tanulás folyamatában *a tanuláshoz való viszonyulást a pedagógus személye, emberi magatartása, órávezetési stílusa, módszertani kultúrája, korszerű szemléletet tükröző munkaszervezése, az adott tantárgyhoz és a tanulókhöz való viszonya döntően befolyásolja*. Hogyan lehet tehát pozitív érzelmeket kiváltani, megszerettetni egy-egy tantárgyat, a tanulást? Milyen legyen a pedagógus magatartása?

- A pedagógus ismerje tanulóit, a tanulók adottságait, képességeit, érdeklődését, irányultságát, beállítódását, erkölcsi és akarati tulajdonságait stb.;
- szeresse, becsülje tanulóit és bizzon a tanulók képességeiben;
- ő maga is pozitívan viszonyuljon saját tárgyához, a tanítását a „kognitív szervezethez” jellemezze;
- órávezetési stílusát a demokratikus, indirekt, tanulóközpontú magatartás határozza meg;
- olyan tanulást irányító módszereket alkalmazzon, amelyek öntevékenységre, igazi aktivitásra, alkotó ismeretszerzésre készítik a tanulókat, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését, pozitív érzelmeket — sikerélményt, az alkotás, a felfedezés örömét, elismerést — váltanak ki, s így pozitívan motiválják a tanulást, s amelyek alkotó, derűs, nyugodt légkört biztosítanak;
- az önálló munkára készítők módszerek mellett alkalmazza a „hagyományos” módszereket is, a színes, érdekes elbeszélést, a leírást, a szemléletes magyarázatot, a beszélgetés olyan formáját, ahol a tanár és a tanulók közötti kommunikáció kiegészül a tanulók közötti kommunikációval, vitával;
- a sokoldalú tapasztalatszerzési lehetőség érdekében éljen a módszerek kombinációjának lehetőségével, valamint az eszközök alkotó módon, a konkrét tanulási szituációnak megfelelő alkalmazásával;
- a tanítási-tanulási folyamat szerves részének tekintse az ellenőrzést és értékelést, az értékelés a személyiség fejlődését szolgálja, tehát a minősítő funkció mellett domináljon a fejlesztő funkció is.

A kiemelt oktatási tényezők — a tanítás-tanulás tartalma, módszere, szervezeti- és munkaformája, a tanulást irányító pedagógus személyisége — nagymértékben befolyásolják a tanulók tanuláshoz való viszonyulását. Egyidejűleg azonban más tényezőkkel is számolnunk kell, így pl. a nevelési tényezők közül megemlíthető a nevelő hatású élmények-tapasztalatok, a tudatosító hatások és a beidegző hatások beállítódást formáló hatása [19]; a tanulók interperszonális kapcsolata; az osztályban kialakult értékrendszer, s ebben a tanulás helye, a tanulók attitűdje; a tanuló személyisége, önismerete, az elért teljesítménye; a család stb. E tényezők ismerete segít bennünket abban, hogy nevelő-oktató munkánkban tudatosan növeljük a pozitív érzelmeket kiváltó tényezők hatását.

A vizsgálat célja és módszere

Vizsgálatunk célja a 8. osztályos tanulók tanuláshoz való viszonyulásának vizsgálata. A vizsgálat előkészítését, a módszerek kidolgozását a tanuláshoz való *pozitív* viszonyulást kifejező főbb jellemzők határozták meg, melyek a következők:

- a tanulás mint *érték* beépül a tanulók értékrendszerébe;
- a tanulás motiválásában az életkorral párhuzamosan meghatározó szerepet kapnak a *belső szükségletek* (a tanulói érdeklődés, tudásvágy stb.), s viszonylag csökken a külső ösztönzők szerepe;
- a tanulók a tanulást mint erkölcsi követelményt, *kötelességet* elfogadják, s ez kötelességteljesítésben tükröződik;
- kialakulnak a tanuláshoz való pozitív viszonyulást kifejező *erkölcsi tulajdonságok és akarati tulajdonságok*;
- a tanuláshoz való pozitív viszonyulás tanórai *aktivitásban és aképességeknek megfelelő teljesítményben* nyilvánul meg.

E jellemzők alapján a következő kérdésekre szeretnénk választ kapni: mi jellemzi a tanulók tanuláshoz való viszonyulását abban az esetben, ha a tantárgyak, ha a tanulást irányító módszerek, ha a szervezeti- és munkaformák felől közelítjük meg a tanulást. A viszonyulás hogyan tükröződik a tanulás motívumrendszerében, a tanulók erkölcsi tulajdonságaiban, a tanulók aktivitásában és teljesítményeiben. Végül a viszonyulás-motívum, viszonyulás-erkölcsi tulajdonságok, viszonyulás-aktivitás, viszonyulás-teljesítmény közötti összefüggések elemzésére szeretnénk kitérni.*

A vizsgálat módszerei:

1. *Tantárgyi attitűdvizsgálathoz* Likert-típusú ötfokozatú skálát alkalmaztunk. Attitűd tárgy valamennyi tantárgy. A lehetséges válaszvariánsok: egyike kedvenc tantárgyaimnak (2); általában szeretem (1); bizonytalan vagyok a megítélésében (0); nem túlzottan szeretem (-1); egyike azoknak a tárgyaknak, amelyet a legkevésbé szeretek (-2).

2. *A tanuláshoz való viszonyulás* vizsgálatához szintén ötfokozatú skálát állítottunk össze. A válaszvariánsok: nagyon kedvelem (2); általában kedvelem (1); nem tudom eldönteni (0); nem túlzottan kedvelem (-1); nem kedvelem (-2). A skála tartalmi körei: a tanulás-irányítás módszerei (a módszerek vizsgálata személyi dominancia szerint), valamint a tanítás-tanulás munkaformái (frontális-, csoport-, párban végzett- és egyéni munkaforma). A megállapítások:

1. Az órán a tanár elmagyarázza a tananyagot, mi figyelmesen meghallgatjuk.
2. A tanár oktatási eszközök (írásvetítő, magnetofon stb.) alkalmazásával egészíti ki magyarázatát.
3. A tanár kémia és fizika órán kísérletet mutat be.
4. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát (pl. matematikai feladatot), majd bemutatja, hogy hogyan kell megoldani.
5. A tanár érdekesen ismertet egy-egy történelmi eseményt.
6. A tananyagot a tanár irányításával, beszélgetés formájában dolgozzuk fel.
7. A tanár — a beszélgetés során — azokat a tanulókat is felszólítja, akik nem jelentkeznek.

* Vizsgálatunkat 1983-ban — a módszerek kipróbálása érdekében — az orosházi József Attila Általános Iskola 8.a és 8.c osztályában, valamint a szegedi Dózsa György Általános Iskola 8.b osztályában végeztük. Jelen munkánkban a 8.c osztály vizsgálati anyagából mutatunk be részleteket, létszám: 41.

8. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást és közösen is oldjuk meg.
9. Gyakran vitatkozunk egy-egy történelmi eseményről.
10. A tanár irányításával közösen végezzük el a kémiai vagy fizikai kísérletet.
11. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást, majd önállóan oldjuk meg.
12. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, mindenkinek önállóan kell megkeresnie a helyes megoldást és megoldania a feladatot.
13. Mindenki önállóan elvégzi a fizikai kísérletet, a megfigyelés tapasztalatait beírja a tankönyvbe.
14. A munkafüzet feladatait önállóan kell megoldani.
15. Az órán egy-egy rövidebb tankönyvi tananyagrészt — a megadott szempontok alapján — önállóan kell feldolgozni.
16. A tanítási órán feldolgozott tananyag megtanulása otthon.
17. A tananyagot kiegészítő, nem kötelező tananyag elolvasása otthon.
18. Egy-egy érdekesebb tananyagrészhöz kiegészítő anyag gyűjtése lexikonból, könyvekből, folyóiratokból stb.
19. Írásbeli házi feladatok elkészítése.
20. Kötelező irodalmi olvasmányok feldolgozása otthon.
21. A tanítási órán csoportmunkában (4—5 tanuló közösen) végezzük el a fizikai vagy kémia kísérletet.
22. A tanár felvet egy megoldásra váró problémát (pl. matematikai feladatot), s azt csoportmunkában oldjuk meg.
23. Az új anyag feldolgozását csoportmunkában végezzük.
24. A munkafüzet feladatait csoportmunkában oldjuk meg.
25. A padtársammal közösen oldunk meg egy feladatot.

A tanulás-irányítás módszereire vonatkozó megállapítások megoszlása személyi dominancia szerint: a tanár személye dominál (1—5.), az együttes tevékenység dominál (6—10.), a tanuló személye dominál (11—15.). A munkaformákra vonatkozó megállapítások megoszlása: frontális osztálymunka (1—10.), csoport-, párban végzett munka (21—25.), egyéni munka tanítási órán (11—15.), otthon (16—20.).

3. A különböző szervezeti formákhoz való viszonyulást tevékenységlista segítségével vizsgáltuk. Az ötfokozatú skála válaszvariánsai megegyeznek az előző skálával. A tevékenységlistán szereplő szervezeti formák: 1. tanórai tanulás; 2. szakköri munka; 3. tanulmányi séta, tanulmányi kirándulás; 4. üzemlátogatás; 5. szaktárgyi versenyek; 6. Tudományos-Technikai Úttörőszemle; 7. iskolai pályázatban való részvétel (pl. irodalmi, helytörténeti pályázatok); 8. művészeti szemlék (pl. énekkari, néptáncversenyek, rajzkiállítás); 9. közös mozilátogatás; 10. közös színházlátogatás; 11. közös könyvtár- és múzeumlátogatás; 12. sportolás, testedzés az iskolában.

4. A tanulási motívumok vizsgálatához is ötfokozatú skálát készítettünk. A válaszvariánsok: teljesen egyetértek (2); nagyjából egyetértek (1); bizonytalan vagyok (0); részben-nem értek egyet (-1); egyáltalán nem értek egyet (-2). A skála tartalmi körei: belső motívumok és külső ösztönzők. A megállapítások:

1. Azért tanulok, hogy jó érdemjegyet kapjak.
2. Azért tanulok, hogy tanárain elégedettek legyenek velem.
3. Azért tanulok, mert minden jó feleletért dicséretet kapok szüleimtől.
4. Azért tanulok, hogy az osztályban becsüljenek a tudásomért.
5. Azért tanulok, mert osztálytársaim a tanulmányi eredményem alapján értékelnek.
6. Azért tanulok, hogy az osztályban a jó tanulók közé tartozzak.
7. Azért tanulok, mert a barátom is jól tanul.
8. Azért tanulok, hogy én is segíthessek barátomnak a tanulásban.
9. Azért tanulok, mert így könnyebben találok barátot.
10. Azért tanulok, hogy elkerüljem szüleim büntetését, egy-egy kedvezmény megvonását.
11. Azért tanulok, hogy ne kapjak rossz osztályzatot.
12. Azért tanulok, hogy elkerüljem tanárain rosszalló megjegyzéseit.
13. Azért tanulok, mert szükséges az általános műveltséghez.

14. Azért tanulok, mert szeretnék továbbtanulni.
15. Azért tanulok, mert szeretném a jövőre vonatkozó terveimet megvalósítani.
16. Azért tanulok, mert a tanulás kötelességem.
17. Azért tanulok, mert engem a tantárgyak többsége érdekel.
18. Azért tanulok, mert engem minden érdekel.
19. Azért tanulok, mert engem néhány tantárgy különösen érdekel, viszont a továbbtanulás érdekében valamennyi tantárgyat meg kell tanulnom.
20. Azért tanulok, hogy örömet szerezzek szüleimnek.
21. Azért tanulok, hogy örömet szerezzek tanárainknak.
22. Azért tanulok, mert szeretek tanulni.
23. Azért tanulok, mert sokat tudni jó.
24. Azért tanulok, mert örömet jelent számomra a tanulás, egy-egy új feladat önálló, eredményes megoldása.

A skála első 12 megállapítása külső ösztönzőkre, míg a továbbiak belső motívumokra vonatkoznak. Ösztönzők, ill. motívumok részletesebben: pozitív megerősítés a tanárok és szülők részéről (1—3.); szociális környezet (osztály) véleménye, értékrendje, szociális pozíció elérése (3—6.); interperszonális kapcsolatok (7—9.); averzív ösztönzés [10—12.]; a tanulás jelentősége [13]; közeli és távoli célok (életcél) [14—15.]; erkölcsi motívum, kötelességtudat [16.]; érdeklődés: általános, speciális [17—19.]; érzelmi motívumok: szülőkhöz, tanárokhöz való viszonyulás [20—22.]; érzelmi motívum: a tudás öröme [23]; érzelmi motívum: az alkotómunka öröme [24.].

5. A tanuláshoz való viszonyulást kifejező *erkölcsi tulajdonságok vizsgálatához* tulajdonságlistát állítottunk össze, melynek segítségével az osztályfőnök jellemezte tanulóit. Ezek a következők: szorgalmas, kitartó, aktív (tevékeny), lelkiismeretes, kötelességtudó, munkaszerető, megbízható, rendszeres munkát végez, segítőkész, figyelmes, kezdeményező, önálló, gondos, fegyelmezett, pontos, igényes.

6. A tanulók tanórai *verbális és nonverbális aktivitását* — megfigyelés alapján — szintén az osztályfőnök értékelte egy ötfokozatú skálán. A fokozatok: nagyon aktív (5); aktív (4); közepesen aktív (3); kevésbé aktív (2); nem aktív (1).

7. *A tanulói teljesítmények értékeléséhez* az előző félévben kapott osztályzatokat vettük figyelembe.

A feltáró módszerekkel összegyűjtött adatokat több szempontból dolgoztuk fel. Az 1—3. módszereknél kiszámítottuk a skálák egyéni tanulói értékeit attitűd mérőszám és átlag segítségével; valamennyi megállapítás attitűd mérőszámát és átlagát; a skálaértékek átlagát, szórását, gyakorisági eloszlását, s ezekből az értékekből következtettünk a tanuláshoz való érzelmi viszonyulás jellemzőire. Az egyes megállapítások tartalmát item-analízissel ellenőriztük, így meg kellett változtatnunk a 2. kérdőív 7. és a 15. megállapítását. Ezeket a megállapításokat még a legpozitívabb beállítódású tanulók is elutasították. A további módszereknél átlagpontértékeket, aktivitás-értékeket számítottunk, megállapítottuk az erkölcsi tulajdonságok gyakoriságát, s végül különböző tényezők között korrelációt számítottunk.

Vizsgálatunk főbb tapasztalatai

Jelen tanulmányunkban — a teljesség igénye nélkül — felvázoljuk a részvizsgálatok eredményeit, majd összegezzük tapasztalatainkat.

A tantárgyi attitűdvizsgálat szerint a tanulók 58,54%-a pozitívan viszonyul a tantárgyakhoz, 36,59%-a közömbös, és csupán a tanulók 4,88%-a viszonyul negatívan. *A legjobban szeretik* a testnevelés (1,71), a technika (1,29), a történelem (1,27) és az ének tantárgyakat. *Szeretik* a magyart (0,73), a biológiát (0,59), viszont kö-

zömbösek a földrajz (0,22), a kémia (0,17), a fizika (0,12), az orosz (-0,34), a rajz (-0,41) iránt, s *nem szeretik* a matematikát (-0,66).*

Egy-egy tantárgy — mint már említettük — elválaszthatatlan a tárgyat oktató pedagógus személyétől, módszereitől. Amennyiben a módszerek felől közelítjük meg a tanuláshoz való viszonyulást — a tanulók egyéni attitűdértékeit tekintve —, még kedvezőbbek az eredmények. A tanulók 78%-a *pozitív attitűddel* rendelkezik, a tanulók 22%-a *közömbös*, negatív attitűddel nem találkoztunk. Más képet kapunk, ha egy-egy módszer átlagpontértékét vizsgáljuk. *Kifejezetten pozitívan viszonyulnak* a következő módszerekhez: „A tanár kémia és fizika órán kísérletet mutat be” (1,8). „A tanár irányításával közösen végezzük el a kémiai és fizikai kísérletet”. [1,71]. „A tanár oktatási eszközök alkalmazásával egészíti ki a magyarázatát” (1,68). „A tanár érdekesen ismertett egy-egy történelmi eseményt” (1,67). *Pozitív viszonyulást* tükröző módszerek: „A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, közösen megbeszéljük a megoldást és közösen is oldjuk meg” (1,17). „A tananyagot a tanár irányításával, beszélgetés formájában dolgozzuk fel” (1,02). „Az órán a tanár elmagyarázza a tananyagot, mi figyelmesen meghallgatjuk” (0,96). A tanulók *közömbösséget* tanúsítottak pl. a következő módszerek iránt: „A munkafüzet feladatait önállóan kell megoldani” (-0,15). „A tanár felvet egy megoldásra váró problémát, mindenkinek önállóan kell megkeresnie a helyes megoldást és megoldania a feladatot” (-0,24). „Az órán egy-egy rövidebb tankönyvi részt — a megadott szempontok alapján — önállóan kell feldolgozni” (-0,37).

Ha az egyes módszereket személyi dominancia alapján csoportosítjuk, hasonló eredményt kapunk. Azon módszerek esetében, melyek alkalmazása során a *pedagógus személye dominál magas az attitűdérték* (1,31), viszonylag *alacsonyabb az együttes tevékenységet feltételező módszerek értéke* (0,84), s *egészen alacsony a tanulói önálló munkára épülő módszerek attitűdértéke* (0,10).

A tanítás-tanulás alapvető szervezeti formája a tanítási óra, de az ismeretszerzés számtalan lehetőségét kínálják a tanítási órán kívüli szervezeti keretek. Az adott 8. osztály tanulói *szeretik a tanórát kiegészítő szervezeti formákat*, ugyanakkor *közömbösség jellemzi a tanórai tanulást*. A tanórai tanuláshoz való viszonyulást — mint vizsgálataink is igazolták — a munkaszervezés, a munkaforma is befolyásolja. A tanulók 2,44%-a kifejezetten pozitívan, 73,17%-a pozitívan viszonyul a különböző munkaformákhoz, 21,95%-a közömbös, és csupán a tanulók 2,44%-a viszonyul negatívan. Az egyes megállapítások átlagpontértékei alapján megállapítható, hogy a *tanulók legjobban a frontális osztálymunkát kedvelik* (1,08), *majd a csoport- és a párbán végzett munkát* (1,01). Nagyon alacsony a tanórai egyéni munka (0,1). valamint az otthoni tanulás attitűdértéke (0,14).

A tanuláshoz való pozitív viszonyulás egyik jellemzője, hogy a *tanulás motiválásában meghatározó szerepet kapnak a belső motívumok, s csökken a külső ösztönzők szerepe. E megállapítást vizsgálatunk is igazolta*. A belső motívumok átlagpontértéke 0,39, a külső motívumok, ösztönzők értéke -0,03. A motívumok rangsora: közeli és távoli célok (1,48); a tanulás jelentősége (1,0); speciális érdeklődés (0,83); kötelességtudat (0,68); a szülőkhöz való érzelmi viszonyulás (0,59); a tudás öröme (0,51); általános érdeklődés (0,17); az alkotómunka öröme (-0,1); a tanórákhoz való érzelmi viszonyulás (-0,19). Külső ösztönzők: pozitív megerősítés a tanárok részéről, osztályzat (1,68); averzív ösztönzés, osztályzat (1,16); a tanár elismerése (0,46); interperszonális kapcsolat (0,34); averzív ösztönzés a tanárok

* A tantárgyak attitűdértékei, átlagpontoszámai (-2) és (+2) közötti értéket vehettek fel. Ezen értékhatáron belül — az attitűd mértéke szerint — öt kategóriát alkottunk.

részéről (-0,05); szociális pozíció elérése (-0,1); a szociális környezet értékrendje (-0,17; -0,37); averzív ösztönzés a szülők részéről (-0,37); a barátok elvárásai (-1,17); a társválasztás lehetősége (-1,46).

A tanuláshoz való viszonyulás kifejezői az *erkölcsi és akarati tulajdonságok*. Az osztályfőnök megítélése szerint a tanulók 39,02%-a szorgalmas, 36,59%-a aktív, 26,83%-a kitartó, 21,95%-a fegyelmezett, 14,63%-a lelkiismeretes, 9,76%-a munkaszerető, 7,32%-a kötelességtudó, megbízható, segítőkész, figyelmes, kezdeményező, gondos, pontos és igényes.

A tanulók ismeretszerző (verbális és nonverbális) aktivitását vizsgálva — az osztályfőnök megfigyelései alapján —, a tanulók 4,88%-a nagyon aktív, 39,02%-a aktív, 36,59%-a közepesen aktív, 17,07%-a kevésbé aktív és a tanulók 2,44%-a teljesen passzív. *Az osztályt jellemző aktivitás-érték átlaga 3,27*. Ez az érték azonos a tanulói teljesítmények, a tantárgyak átlagértékével.

A vizsgálatok részeredményeit összegezve megállapítható, hogy a *tanulók többsége pozitívan viszonyul a tantárgyakhoz*, a tanuláshoz, de elég magas a közömbös tanulók száma. A testnevelés és technika tárgyakon kívül főleg azokat a tantárgyakat kedvelik, amelyek tanítása-tanulása során elsősorban a pedagógus személye vagy az együttes tevékenység dominál. *Kevesébé szeretik azokat a tantárgyakat* (kémia, fizika, orosz, matematika stb.), *ahol az ismeretszerzés, a jártasságok, készségek, képességek fejlesztése elsősorban a tanuló aktivitására, önálló munkájára épül*; ahol a tankönyv, a munkafüzet az alapvető taneszköz, ahol gyakran kell megoldani egy-egy izgalmas, gondolkodásra készítő feladatot, problémát. A tanulók tehát *a frontális-, a csoport- és a páros munkát preferálják*, s nem kedvelik az egyéni munkaformát. Ezt a megállapítást erősíti a tulajdonság-, illetve aktivitás-vizsgálat, ugyanis a tanulóknak csak közel 40%-a szorgalmas és aktív. A tanulás motívumait elemezve megállapítható, hogy mint minden életkorban, így 8. osztályban is első helyen található a pozitív megerősítést jelentő osztályzat, *de meghatározó szerepet kapnak a belső motívumok*: az életcél, a tanulás jelentőségének felismerése, a tanulói érdeklődés, a kötelességtudat. Sajnos — előző megállapításaikkal összhangban — a tényleges tanulói tevékenység, az alkotómunka öröme mint motívum negatív értéket kapott (-0,1).

Vizsgálatunk során különböző összefüggésekre is szerettünk volna választ kapni. Így pl. vizsgáltuk a tantárgyi attitűd és aktivitás, a tantárgyi attitűd és a teljesítmény, valamint az aktivitás és a teljesítmény közötti összefüggéseket. Korrelációs számítás segítségével megállapítható, hogy a tantárgyi attitűd és aktivitás között nincs szoros összefüggés ($r=0,26$), ez vonatkozik a tantárgyi attitűd és teljesítmény közötti összefüggésre is ($r=0,23$), ugyanakkor az aktivitás és a teljesítmény közötti korrelációs együttható értéke 0,75, ez az érték közepes összefüggést tükröz.

Tanulmányunkban röviden szóltunk a próbavizsgálat tapasztalatairól. Természetesen vizsgálati anyagunk feldolgozását, elemzését nem tekinthetjük befejezettnek, hiszen az attitűdvizsgálatnak túl kell mutatnia a kétváltozós kapcsolatok feltárásán. Többváltozós lépcsős regresszióanalízis segítségével szeretnénk választ kapni arra a kérdésre, hogy a felvázolt attitűdformáló tényezők milyen mértékben befolyásolják a tanulási attitűdöt. E tapasztalatok birtokában kívánjuk kialakítani a végleges struktúrát, s előkészíteni egy lényegesen nagyobb mintára vonatkozó vizsgálatunkat.

IRODALOM

- [1] CSISZÁR ALBERT: A 6—14 éves gyerekek viszonyulása az iskolához. Különlenyomat a Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményeiből, Debrecen, 1964. 41—68. o.; MOLNÁR DEZSÓNÉ: Tantárgyi attitűdvizsgálat tapasztalatai egy általános iskolában. *Pedagógiai Szemle*, 22. évf. 1972. 9. 777—787. o.; SZEKERES JÓZSEFNÉ: Az otthoni tanulás pedagógiai-pszichológiai problémái. Bp. 1974. Akadémiai Kiadó, 104 o.; SAROV, JU. V.—KUZMINA, E. M.: Az ismeretek jelentőségének felismerése a tanulók megismerés iránti vágya kialakulásának feltétele. *Szovjetszkaja Pedagogika*, 1974. No. 6. 41—49. o.; DALY LENKE—ÚJHEGYI LAJOS: Tanulási indítékok és attitűdök vizsgálata a felnőttoktatásban. *Pedagógiai Szemle*, 28. évf. 1978. 1. 11—21. o.; HAJTMAN BÉLA—KLEIN SÁNDOR: Egy pedagógiai szituáció pszichológiai vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 28. évf. 1978. 7—8. 666—677. o.; BALLÉR ENDRE: Tanítványaink viszonya az iskolához. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1975—1976. Bp. 1979. 414—441. o.
- [2] MOLNÁR DEZSÓNÉ i. m. 785. o.
- [3] SZEKERES JÓZSEFNÉ i. m. 27. o.
- [4] V. ö. JU. V. SAROV—E. M. KUZMINA i. m.
- [5] V. ö. BALLÉR ENDRE i. m.
- [6] GÁDORNÉ DR. DONÁTH BLANKA: A pedagógus és a tanulók kapcsolatának szerepe a felső tagozatos általános iskolások tantárgyhoz viszonyulásában. *Pszichológiai Tanulmányok IX.* Bp. 1966. Akadémiai Kiadó 107—108. o.
- [7] BLUMENFELD GYULÁNÉ: A tanítási-tanulási módszerek hatásának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 30. évf. 1973. 3. 394. o.
- [8] Uo. 396. o.
- [9] MOLNÁR DEZSÓNÉ i. m. 785. o.
- [10] BÁBOSIK ISTVÁN—M. NÁDASI MÁRIA—CHRISTEL WENGE—HORST WENGE: A tanulással kapcsolatos beállítódás formálása az oktatási folyamatban. *Pedagógiai Szemle*, 30. évf. 1980. 10. 881. o.
- [11] Uo. 881—882. o.
- [12] FALUS IVÁN: A pedagógusok helyzete és szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1975—1976, Bp. 1979. Akadémiai Kiadó, 398. o.
- [13] BÁBOSIK ISTVÁN—M. NÁDASI MÁRIA—CHRISTEL WENGE—HORST WENGE i. m. 880. o.
- [14] GÜNTER CLAUSS—HANS HIEBSCH: *Gyermekpszichológia*. Bp. 1965. Akadémiai Kiadó, 268. o.
- [15] GÁDORNÉ DR. DONÁTH BLANKA i. m. 104. o.
- [16] Uo. 114. o.
- [17] RÉTHY ENDRÉNÉ: *Motiváció a tanítási órán*. Bp. 1978. Tankönyvkiadó, 90. o.
- [18] V. ö. FALUS IVÁN i. m.
- [19] V. ö. BÁBOSIK ISTVÁN—M. NÁDASI MÁRIA—CHRISTEL WENGE—HORST WENGE i. m.

UNTERSUCHUNGSERFAHRUNGEN DES VERHÄLTNISSES ZUM LERNEN

JULIA VARGA

Auf Grund der Erfahrungen verschiedener empirischer Untersuchungen summiert die Studie die das Verhältnis der Schüler zum Lernen beeinflussenden und im Lehr- und Lernenprozess wirkenden „attitüdformenden“ Faktoren. Die Autorin untersucht mit Hilfe durch sie ausgearbeiteter Untersuchungsmethoden die charakteristischen Merkmale des Verhaltens der Schüler zum Lernen. Sie forscht die „attitüdformende“ Wirkung des Inhaltes, der Methoden, der Organisations- und Arbeitsformen im Lehr- und Lernenprozess. In der Charakteristik des Lernenverhaltens verwendet sie die Untersuchungserfahrungen der Lernmotive, der Sitten- und Willenseigenschaften der Schüler bzw. die Zeiger der Aktivität und Leistung bei den Schülern.

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБЕ

ВАРГА ШАНДОРНЭ

Данная статья на основе опыта проведения различных эмпирических исследований определяет главные факторы формирования поведения учащихся, которые в процессе обучения оказывают влияние на отношение учащихся к учебе.

Автор с помощью разработанных им методов исследований рассматривает особенности отношения учащихся к учебе. Он исследует влияние содержания методов и организационно-трудовых форм процесса обучения, которые формирует поведение учащегося. При характеристике его поведения в учебе автор использует опыт исследования мотивов учебы, этических и волевых качеств учащихся, показатели активности и «продуктивности» учащихся.

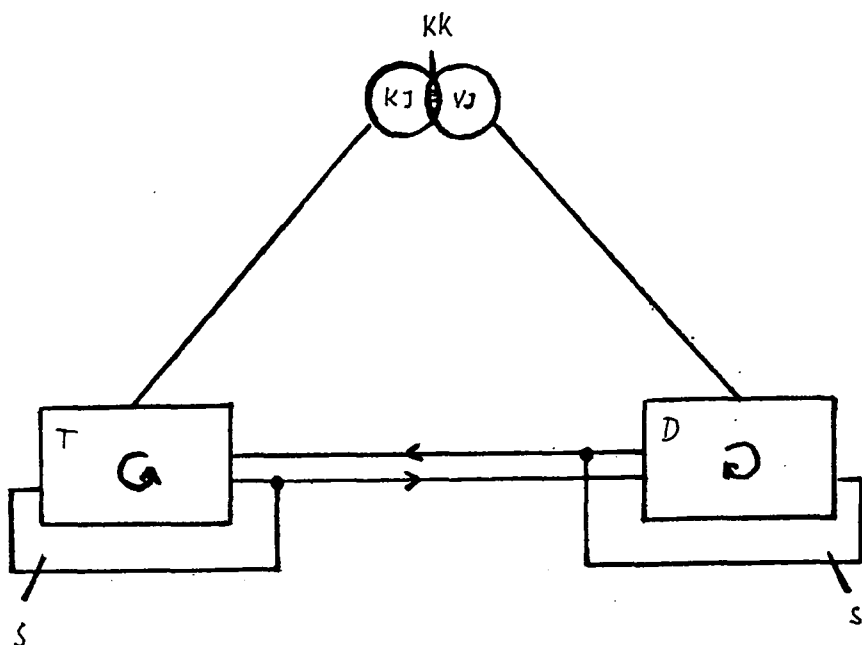
A HEGEDŰJÁTÉK-TANÍTÁS KIBERNETIKUS FELFOGÁSÁNAK NÉHÁNY JELLEMZŐJE

VEREŠ JOZEF

A tanulmány egy terjedelmesebb munka része.¹ Interdiszciplináris megközelítéssel igyekszik megoldani egy egész sor olyan kérdést, amely a zenei nevelés, elsősorban a hegedűjáték tanításának elméletével kapcsolatos. Egészeben igyekszik megragadni a hegedűjátékkal kapcsolatos pszichológiai, kibernetikai, fiziológiai és szenzorikus folyamatok összetettségét és kölcsönös kapcsolatát. E tanulmányban csak néhány folyamatot vizsgálunk; olyanokat, amelyek a hegedűjátékkal összefüggő visszakapcsolás problematikáját érintik.

Az ember a második jelzőrendszer és az elvont gondolkodás hatására nemcsak alkalmazkodik környezetéhez, hanem át is alakítja azt saját szükségleteinek megfelelően. Az állatok és az ember pszichikája közötti eltérés megnyilvánul a tanulásban is. Az ember tanulásának fő vonása az alkotó jelleg, tehát az ember tulajdonképpeni tevékenysége, amely újabb ismeretek és készségek elsajátítására irányul. Lélektani szempontból a tanulást túlnyomórészt mint tudatos emberi tevékenységet, szabályozását pedig mint az elsajátítás és megismerés belső folyamatának irányítását értelmezzük. Ezért napjainkban leggyakrabban a tevékenység visszakapcsolásos regulációjának modelljéből indulunk ki. Az új feltételekhez való rugalmas alkalmazkodás szerintünk csak akkor hatékony, ha a tanuló egyén agya két kategóriával dolgozik: az ideális céllal és a reális eredménnyel. Maga az irányítás folyamata később szükségszerűen mint a munkafolyamatok állandó javítása jelentkezik, összhangban a kitűzött programmal és az elkerülhetetlen korrekciókkal — attól függően, hogy az előre meghatározott cél hogyan realizálódik. Ha a kibernetika szakkifejezéseivel élünk, a tevékenység programozásáról beszélünk. A kitűzött cél elérésének sikere a jelzések feldolgozásának minőségétől, valamint a tulajdonképpeni cél világosan látásától függ. Ellenben, ha a végső cél nem világos, olyan szituáció alakul ki, amelyben az irányítás is lehetetlen, csakhogy más okból: nincs mivel összehasonlítani a reális helyzetet.

Mivel a tanítási rendszerben az irányított tanuló, ill. pszichikai tevékenységének különféle formája az „objektum”, modelljeink olyan ciklikus folyamatra támaszkodnak, amely feltételezi a tanítási folyamat lefolyásának visszakapcsolását és szabályozását. Tapasztalatból tudjuk, hogy a pedagógus és a tanuló közötti kommunikáció alapján véve diagnosztikai közvetítés. E közvetítésnél, átadásnál a stabilitást többféle visszakapcsolás biztosítja. Például a tanító, de a tanuló mimikája is. A pedagógus figyel a tanulót, s ezért befogadó és közvetítő (adó) is. Ugyanígy a tanuló befogadó és közvetítő. Azonkívül, hogy minden kommunikáló belsejében saját belső visszakapcsolási kör is működik. Szemléletesen ezt egy egyszerű sémával kíséreljük meg szemléltetni (1. sz. kép).



Jelmagyarázat:

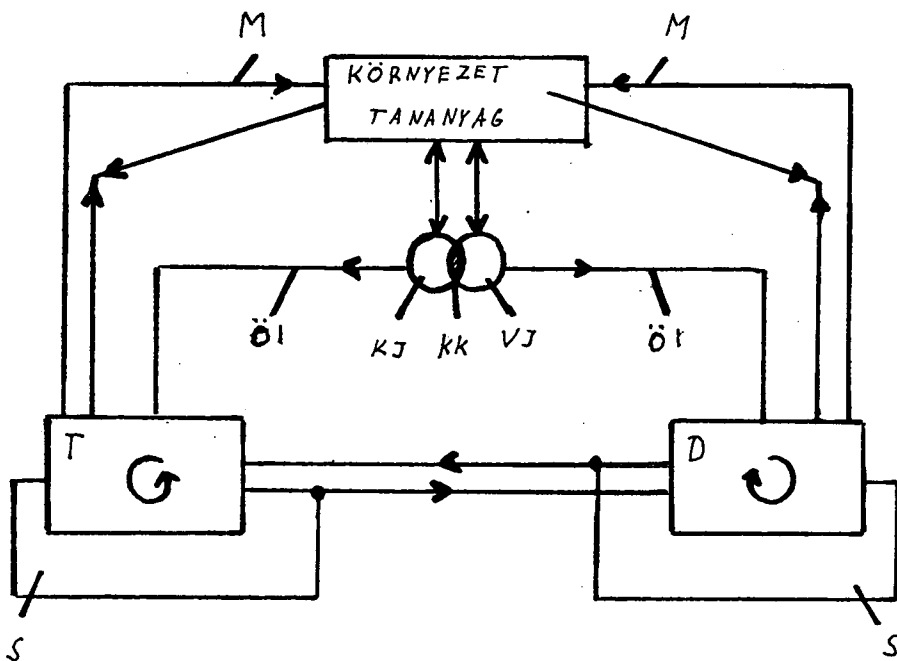
- T — Tanító
- D — Diák
- S — A visszacsatolás saját külső köre
- KK — A jelek közös készlete
- KJ — A küldő (Adó) jelkészlete (Tanító)
- VJ — A vevő (Fogadó) jelkészlete (Diák)
- A visszacsatolás belső köre

1. ábra

Ennek ellenére nem elhanyagolható az a tény, hogy a tanítási folyamat a valóságban még sokkal bonyolultabban megy végbe. A tanítási folyamat a tanító—tanuló—környezet—tananyag között zajlik, s itt sokkal több viszony létezik. A tanítási folyamat felvázolt bonyolult problematikáját segít megvilágítani a következő séma (2. sz. kép).

A gyakorlatból tudjuk, hogy a tanító később egyre inkább háttérbe szorul, ill. kiszorul. Az átadás folyamata később azért kezd elkülönülni, mert a tanuló önállóbbá válik. Előtérbe kerül az önálló információ, amely egy adott pillanatban kiegészíti a jelek, az ismeretek készletét, s ennek alapján történik a szerzett információ realizálása. Az átadás aztán a tanuló—környezet és tananyag között megy végbe. Ezzel egyidejűleg tudatosítjuk, hogy a tanítási folyamatban sok más tényező is szerepet játszik, amely befolyásolhatja az információk feldolgozásának folyamatát, mert „élő rendszerek” (emberek) között zajlik le, s pl. figyelmük intenzitása vagy megvalósulása eltérő. A felvázolt problematika a visszacsatolás formájában alapvető jelentőségű a zene-interpretációs pedagógia számára, mert nagyobb igényeket támaszt elsősorban a tanítási folyamat tartalmával, terjedelmével és hatékonyságával szemben. Ezért volt számunkra érdekes megkísérelni korszerű kibernetikai szempontból és a játékos aktus pszichofiziológiai alapjainak tanulmányozásával leírni azokat a folyamatokat, amelyek összefüggnek szempontunkból a hegedűjátékkal. A já-

téktechnika megújításának új lehetőségeire mutatnak rá az utóbbi két évtizedben — főleg — a következő szerzők munkái: a Szovjetunióban O. SULPIAKOV: *Tyehnyicseszkoje rozvityije muzikanta — iszpolnyityela*, Magyarországon a SZENDE O.—NEMES-SURI M. szerzőpáros *The Physiology of Violing Playing* című művükben, Lengyelországban T. WRONSKI *Zagadnienia gry skrzypcovej* című háromrészes könyvében, s még többen, akik igyekeznek megragadni a játékaktus komplex dinamikáját. Legjelentősebb volt az előrelépés ebből a szempontból a központi idegrendszer információfeldolgozásának tanulmányozása, s a motorikának az idegrendszer által történő irányításának vizsgálata. E folyamatok megértését a természettudományok, elsősorban a kibernetika, mint tudományos diszciplína fejlődése tette lehetővé. Kiinduló hipotézisünk az a fiziológiai ismeret volt, hogy az ember szervezete a saját mozgásrendszerét azon CNS által irányítja és koordinálja, amely kölcsönösen fölérendelt átkapcsolórendszerek együttesét jelenti. Legmagasabb központja — az agy, az alárendelt mozgásrendszereknek programot ad. Ez a folyamat feltételezi azt, hogy célirányosan, tudatosan és célszerűen keressük azt a módot, hogyan érjük el a zenemű kívánt interpretációját, tehát a megoldás kedvezőbb eszközét keressük. Az alkotó zenei előadóban a hangjegyek „megfejtése” alapján szüntelenül generali-



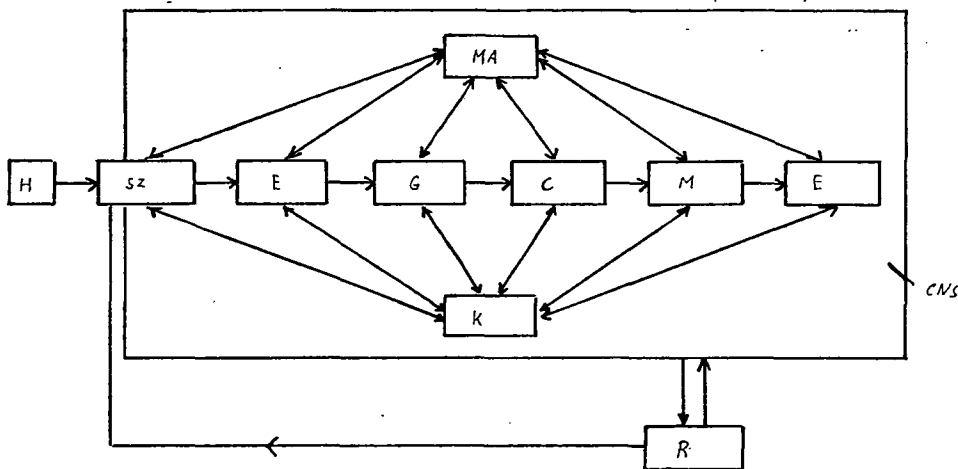
Jelmagyarázat:

- T — Tanító
- D — Diák
- S — A visszacsatolás saját külső köre
- KK — A jelek közös készlete
- KJ — A küldő (Adó) jelkészlete (Tanító)
- VJ — A vevő (Fogadó) jelkészlete (Diák)
- A visszacsatolás belső köre
- ÖI — Önálló információ
- M — Megvalósítás

2. ábra

zálódik egy újabb és újabb szubjektív rész, de az egész mű is. Éppen ez a folyamat zárlik le a visszacsatolás alapján, tehát a hangkép és az interpretátor hang reprodukálása (a hangzó zenei jel) fokozatos kialakítása és tökéletesítése alapján.

Ez azt jelenti, hogy az idegrendszer legmagasabb központja az alárendelt mozgásközpont által irányítja a hegedűs kezét, hogy végrehajtsa a szükséges feladatot, tekintettel a kialakított zenei célra az interpretátor tudatában (az interpretátor zenei gondolkodásának fejlettsége szerint). A kialakított tónust az akusztikai analízátor, tehát az auditoriális szerv által az interpretátor tudatában értékeli. Ha ezen szenzorikus értékelés eredménye nem felel meg a feltételezett zenei célnak, a hegedűjátékos a CNS által kedvezőbb programot választhat. Az újabb eredményt az interpretátor tudatában ismét értékeli. Ezt a folyamatot szemléletesebben fejezhetjük ki a kibernetikai modell alapján, amely feltételezi a hegedűjáték tudatos folyamatának visszacsatolását és szabályozását (3. sz. kép). Ezzel egyidejűleg ez a modell lehetővé



Jelmagyarázat

- H — A hangjegyek leírása
- SZ — Szenzorikus blokk (egység)
- E — Emlékezet
- G — Gondolati blokk (egység)
- C — Célkitűző blokk (egység)
- M — Motorikus blokk (egység)
- E — Az elért eredmény blokkja
- R — A hangszeren való realizáció
- MA — Motivációs és aktivációs blokk
- K — Komparátor
- CNS — Központi idegrendszer

3. ábra

teszi az elért eredményeknek a kitűzött céllal való összehasonlítását, amelyben az interpretátor információforrása két anyagi hordozó: a hangjegyek leírása és az interpretátor hang reprodukciója.

A szenzorikus blokkot a hallási receptorok és végül egész analízátorok alkotják, amelyek az emberi szervezet számára a környezettel való interakció szempontjából fontosak. Az adott receptorra ható tényezők növelik az aktivitást a receptorban és egész sor tevékenységet indítanak el a szenzorikus idegben, az agyközpontban és az effektorban.

Az emberi szubjektum a szenzorikus analizátorok és agyközpontjaik fejlődésével analitikus képességre tesz szert, amely a zenei interpretátor fejlődéséhez szükséges. Például az interpretátor hallási analizátorának objektívan kell felfognia a tónus minőségét, intenzitását, színét, magasságát stb. Az emlékezet mint a tudat része általánosságban az előzetes tapasztalatokból származó információk regisztrálását jelenti és ezzel egyidejűleg tartalmi alapot teremt a szubjektum fogalom- és gondolatvilága számára, amely a gondolkodással megsokszorozódik. Ez azt jelenti, hogy a zenei emlékezet az interpretált mű részei és egésze megoldásának előfeltétele. A tevékenységet a cél, a program irányítja, de nemcsak autonóm módon, hanem a külső és belső feltételektől, valamint a szubjektum aktivitásától függően. A gondolkodás folyamata, amely szorosan kapcsolódik az emlékezethez, az ember fő szellemi jelensége; ennek alapján ismerjük meg az egyes összefüggéseket és viszonyokat a probléma megoldásához. Az emberi tudatban specifikus integráló megismerő elemek és specifikus regulációk keletkeznek, amelyek a gondolkodási művelet alapján az adott célhoz munkahipotéziseket alakítanak ki. A cél meghatározása a gondolati aktivitás egyik formája; a legértékesebb saját motivációs és aktivizációs forrásokból indul ki.

A kialakított hangbeli cél alapján a legmagasabb központ — az agy — irányítja a mozgásmódok racionális kiválasztását. Minden vett információt egyidejűleg összehasonlít az előző információkkal, amelyek az emlékezetben vannak elraktározva. A kölcsönös összehasonlítás és értékelés összetett dinamikai és mozgási analízise alapján alakul ki a kilépő motorikus információ, tehát a hangbeli eredmény, amelyet az interpretátor tudatában összehasonlít a kitűzött céllal.

Bár a mozgások koordinációja nagyon bonyolult, mégis megpróbáljuk felvázolni a mozgási folyamat lefolyását a tudatosításfoka szempontjából. A munka kezdetén fontos a figyelemnek a hangbeli célra és a mozgási folyamatra való helyes megoszlása; itt a zenei-hallási elképzelések a legfontosabbak. A mozgási folyamat szempontjából a tudat az izomérzetre irányul, vagyis ellenőrzi az izomfeszültséget, amely fokozatosan kialakítja a megfelelő alapot a tónikus rendszer számára. A munka további szakaszában a tanuló azokat az információkat kíséri figyelemmel, amelyek a kéz térbeli mozgásáról, a vonónak a húrokon való vezetése gyorsaságáról, folyamatosságáról, egyenletességéről tájékoztatják. Ez a mozgási tevékenység, amelyet a tudat irányít, kialakítja a feltételeket a középső rendszer számára. Utána következik a kitűzött cél eléréseért végzett munka, ezt az irányítóközpont vezérli. Tudatos mozgásról automatizált mozgásra való áttérés fokozatosan megy végbe; ez összefügg a kitűzött hangbeli cél eléréseivel, vagy másképpen szólva: akkor következik be, ha a mozgási folyamat alkalmazkodása lehetővé teszi az interpretátor számára, hogy nagyobb figyelmet fordítson a kialakított művészi célra. Ez azt jelenti, hogy az irányítórendszer által a kidolgozott automatizmusok fokozatosan magukra vállalják a mozgások technikai részének koordinálását, vagyis a tudatosan kidolgozott egyes elemek bekapcsolják a CNS alsó rendszereit. Az automatizációra való fokozatos áttérés lehetővé teszi a hegedűjáték mozgási könnyedségét és eltávolítja az erőszakos hangzást. A mozgási folyamat alapján, tehát a motorikus blokk mozgásba hozásával realizálódik a hangszeren való játék. Egy bizonyos eredmény elérésekor értékelésekor fontos szerepet játszik a komparátor az értékelő elemmel, amely lehetővé teszi, hogy a választott programokkal elért eredményeket összehasonlíthassuk a kitűzött céllal, s attól függően szabályozzuk. Mindezekből következik, hogy a komparátor a végzett tevékenységek értékelésének hangsúlyozására szolgál; ezek a tanulás folyamatában állandóan tökéletesednek és az emberi szubjektum állapotára való tekintettel kerül sor a motivációs és aktivizációs alrendszer bekapcsolására. A CNS egyes folyamatait — esetünkben sematikus blokkokban szemléltetve — feltétele-

zik a dinamikus ciklusosságot. Egyrészt összehasonlítva, értékelve és szabályozva vannak a komparátor és értékelő elemei, valamint kölcsönös hatásaik által. Másrészt össze vannak kapcsolva a motivációs és aktivizációs folyamatokkal, amelyek alapján sor kerül a cél meghatározására.

Kibernetikai modellünkben, amelyben az interpretátor egy személyben a művészi információ küldője és vevője (felfogója) is, a darab művészi konkretizálását tűzzük ki célul. Ez azt jelenti, hogy az interpretátorban kialakul bizonyos elképzelés a művészi célról. A meghatározott cél alapján a központi idegrendszerből impulzusok és utasítások jutnak a motorikához, amely által az előadó megvalósítja hangszerjátékát. Ennek eredménye a zenemű bizonyos interpretációja, amely természetesen csak a zenei előadó egyik első kísérlete. A visszakapcsolással — a hallási analízatoron keresztül — az interpretáció eredménye a komparátorban összehasonlítódik azzal a zenei céllal, amely a játékos tudatában kialakult. Ez a kép rendszerint nem egyezik az interpretátor kialakított elképzelésével. Ezért szükséges korrekciós indítékok kialakítása a motorika számára, hogy az interpretátor ideális zenei célja és a reális eredmény közötti különbség minél kisebb legyen. Ez a folyamat néhányszor ismétlődhet, miközben jól működő visszakapcsolásokat feltételezve — a zenei elképzelés és a megvalósulás közötti különbség csökken.

Az előzőekből következik, hogy ha a visszakapcsolás információkat ad az irányítóközpontnak a tevékenység lefolyásáról, vagyis, hogy mi történik az egyes részekben, elemekben, mi történik a végső szakaszban, milyen irányban fejlődik a folyamat és milyen eredményhez juttat el bennünket, akkor a tulajdonképpeni irányítási folyamat mint a kitűzött cél és az elért eredmény szüntelen összehasonlításaként jelentkezik. Ilyen állandó összehasonlítás, ami a tudatos irányítás alapján jött létre segíti egyrészt az elkerülhetetlen korrekciók megválasztását, a végrehajtott utasítások ellenőrzését, valamint az előre meghatározott cél konvergenciájának összehasonlítását.

Másrészt, ha a visszakapcsolás regulációs körei nem informálják az irányítóközpontot a komplex eredményről, tehát ha a visszakapcsolás szétágazott a játék egyes elemeire, pl. dinamikára, intonációra, mozgásformára stb., akkor olyan helyzet keletkezhet, amikor a visszakapcsolás csak egy játékelem javítását segíti, s a játék többi összetevője ebben az időben a játékos tudatán kívül marad. Az esetek többségében ez a szubjektív összpontosítással függ össze, tehát a játékosnak az információ vételére való koncentrálásának fokával. A problematika jobb megvilágítása végett az említett munkában (ezen írás bevezetőjében) megvizsgáltunk néhány olyan zenei helyzetet, amely nehezíti a helyes „diagnózis” meghatározását, s ezzel együtt gátolja a játék fogyatékosságainak eltávolítását. Ebben a tanulmányban röviden bemutatunk egy ilyen szituációt, amely a hegedűjátékban a jelzések elégtelen feldolgozását okozza.

Néhány, hegedűjátékot tanító pedagógus, annak érdekében, hogy minél gyorsabban haladjon az előadók nevelésében, tanulóinak túl nehéz zenetechikai feladatokat ad. Az oktatási program ilyen megszigorítása, amely nem épülhet a tanuló kialakítandó zenetechikai alapjaira, gyakran meggátolja, hogy az előadó tudata regisztrálja és átdolgozza az érkező információkat. Ilyen pedagógiai körülmények között az interpretátor tudata nagyon túlterhelt és a játék folyamatának koordinálása negatívan befolyásolt. A zeneművel való munka így főleg a darab előadásához szükséges bizonyos mozdulatok gyakorlását jelenti, vagy csak néhány játékelemre összpontosul, pl. az intonációra, dinamikára stb. Az ember szervezetéből így fokozatosan mechanikus sztereotípiá válik, amely komplikálja az értékes művészi teljesítmény kialakítását, valamint a zenei-hallási képzetek formálódását, mert rend-

zerint különféle zavarokat okoz az interpretációs apparatúrában. Az így megoldott oktatási programokban (és más zenetechnikai feladatokban) elsősorban azok az okok játszanak negatív szerepet, amelyeket összefoglalóan a következőképpen fejezhetünk ki:

1. Ha az interpretátor tudata nélkülözi a tulajdonképpeni cél képzetét.

2. Ha az interpretátor tudata nem képes jó minőségben feldolgozni a végzett tevékenység érzésseljeit, és összehasonlítani őket a meghatározott céllal és az elért reális eredménnyel.

3. Ha az interpretátor tudata csak az érzések analizésére irányul, miközben a végcél nem világos. Ebből adódik az olyan helyzet, amikor az irányítás elveszíti értelmét, mert az interpretátornak a reális eredményt nincs mivel összehasonlítani.

4. A visszakapcsolás elégtelenül fejlődött ki, az elért eredményt nem tudjuk objektíven megítélni. Az objektív megítélés csak olyan kísérletek útján lehetséges, amelyekben az akusztikai-motorikus visszakapcsolás megszakított.

Ilyen kísérletet dolgoztunk fel „A visszakapcsolás a hegedűjátékban az experimentális szempontjából” című tanulmányban.

Kísérletünkben azokat a zenei hangokat, amelyeket a hegedűjátékos alakít ki, olyan hanggal álcáztuk, amelynek széles frekvenciaspektruma és sztochasztikus struktúrája van. Az ilyen hang az ún. fehér zaj mint széles spektrumú akusztikai sztochasztikus történézés. A kísérleti alanyokat és a zenei anyagot a kísérlethez úgy választottuk, hogy meg lehessen határozni a megszakított visszakapcsolás hatását széles spektrumban a játékos játéknak minőségére. A kísérlet úgy folyt le, hogy a kiválasztott alany álcázó zaj nélkül játszotta el a zeneművet, és az interpretáció eredményét magnetofonra vettük föl (Mg. 1). Ugyanezen zenemű második interpretációja már minden szubjektum esetében a fehér zaj megléte mellett zajlott le, amely a kísérleti alany hallószervébe egy másik magnetofonból (Mg. 2) speciális fejhallgató útján jutott. Hasonlóan, mint a zenemű első interpretációját, ugyanazon zenemű második interpretációját is (a fehér zaj megléte mellett) magnetofonra vettük (Mg. 1).

Minden vizsgált interpretátor két hegedűetűdöt adott elő: J. F. MAZAS 7. sz. etűdjét, amelyben túlsúlyban volt a technikai oldal, és a 6. sz. etűdöt, amely lehetővé teszi az interpretátor számára, hogy érvényesítse az előadói kifejezőeszközöket. A feltüntetett darabokat elsősorban azért választottuk, mert önállóak, nem igényelnek kíséretet és a kísérleti alanyok teljesen interpretációs teljesítményükre összpontosíthatnak. Az eredmények feldolgozásához rendelkezésre álltak a kiválasztott szubjektumok előadásának hangfelvételei fehér zaj hatása nélkül és azzal is. Az összehasonlítás módszerével meg lehetett határozni a két feljátszás közötti különbségeket. Ez az összehasonlítás egyrészt objektív, másrészt szenzorikus módszerekkel valósult meg. A kísérlet során megmutatkozott, hogy jelenleg nem volt lehetséges akusztikailag 0-szintre semlegesíteni azoknak a zenei hangoknak az intenzitását, amelyeket a kísérleti szubjektumok a megszakított visszakapcsolásos hegedűjáték során hoztak létre. Azért van ez így, mert a „levegős” vezetésen kívül a hegedűjáték során az interpretátornál hallási érzet keletkezhet „csont”-vezetés útján is. Ingerlése a „megszakított” interpretációnál valószínűleg olyan alacsony, hogy gyakorlatilag nem is regisztráljuk. Azzal, hogy megpróbáltuk lezárni a külső hangvezetékot, megerősítettük a „csont”-vezetést. Mivel nem volt lehetőségünk akusztikailag nulla-szintre csökkenteni a hallási kapcsolatot, a fehér zaj percepciója a vizsgált alanyoknál jelentősen csökkentette a hegedűjátékkal keltett hangok intenzitását.

A kísérlet eredményei világosan rámutattak a visszakapcsolt információk pontosságára a hegedűjáték során. Arra is rámutattak, hogy a megszerzett mozgási auto-

matizmusok az interpretátorban erősen rögzültek, és nem lehet őket teljesen kizárni a mesterségesen megszakított visszacsatolásnál sem. Hogy mi módon keletkeznek az említett automatizmusok az interpretátoroknál, céltudatos munkával-e vagy tisztán technikai drill módszerével, abban bizonyított a visszacsatolás értéke. A kísérlet eredménye rámutatott arra a nem elhanyagolható tényre, hogy a jól működő visszacsatolás pozitív hatással van a tanítás szervezetének ökonomikájára, s ezzel jelentősen hozzájárul a zenemű gyakorlási idejének lerövidítéséhez. A hegedűjáték tanításának ez a hatékonyabbá tétele azt eredményezi, hogy a jól működő visszacsatolással bíró tanuló rövidebb idő alatt begyakorolhatja a zeneműveket magasabb interpretációs színvonalon is. Ezzel egyidejűleg az ilyen tanuló visszacsatolása segíti kreativitásának fejlődését is. Kísérletünk eredményeinek tudatosítása a hegedűjáték tanítása során valószínűleg nagy mértékben támogatja a pszichokapcsolat bizonyos formájának keletkezését, amely segít a tanulónak tudatosan használni azokat az új lehetőségeket, amelyek a visszacsatolás tökéletesítésének következtében keletkeznek. A zenei reprodukció így előkészített aktusa már a nevelési folyamatban közelebb hozza a mű gondolati interpretációját és segít eltávolítani a zenei szerkezet partikuláris technikai és az átfogó művészi megragadása közötti blokádot. Ezzel egyidejűleg feltételezzük, hogy az ilyen átfogó, kibernetikusan modellezett nevelés segít lerombolni a sztereotípiákat és növeli annak lehetőségét, hogy az interpretációs eszközök differenciált paradigmáit alakítsuk ki a stílusában eltérő repertoár-körök számára, valamint ajánlásokat a zenei alkotás interpretációs eszközeinek új együttese számára, a leendő interpretátorok nevelésének relatíve széles területére összpontosítva. Tudatosítjuk, hogy a feldolgozott problémakör a hegedűjáték tanítási folyamata hatékonyabbá tételének a sok közül csak egyik útja. Érthető, hogy a hegedűművészet fejlődésének kérdéseit nem lehet megoldani egyetlen szorosan körülhatárolt módszer segítségével. Ezért az emberi egyéniségek sokfélesége megköveteli a hegedűjátékot tanító pedagógustól a tanuló személyiségének tanulmányozásához való átgondolt és egyéni hozzáállást. Olyan szerteágazó problémák megoldása, amelyekkel a pedagógus a hegedűosztályban találkozik, több tudományágban alapvető orientációt és a rugalmas, tudományosan megalapozott módszertan ismeretét követeli meg.

JEGYZET

- [1] A hegedűjáték az új tudományos ismeretek szempontjából. Praha, Pedagogická Fak. UK. 1982.

IRODALOM

- [1] ANOCHIN, P. K., Fiziologija i kibernetika. Filozofskije voproszi kibernetiki. Moszkva, 1961.
[2] ASHBY, R. W., Kybernetika. Praha, Orbis, 1961.
[3] BERTALANFFY, L., Problem of Life. New York, Wiley, 1960.
[4] GINZBURG, L., Estetika studia nástrojovej hry. Praha—Bratislava, Supraphon, 1968.
[5] KAMILAROV, E., O technice levé ruky houslisty. Praha, Supraphon, 1975.
[6] SULPJAKOV, O., Tyehnyicscszkoje rozvityije muzikanta — iszpolnyityela. Leningrad, Muzika, 1973.
[7] SZENDE, O.—NEMESSURI, M.: The Physiology of Violing Playing. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1971.
[8] LINHART, J., Psychologie učení. Praha, SPN, 1967.

- [9] VEREŠ, J., Prehľad názorov na vývoj metodiky husľovej hry. Hudební nástroje, XIX, 1982 č. 2 a č. 3.
- [10] VEREŠ, J., Zpětná vazba při houslové hře z experimentálního hlediska. Opus Musicum, XV, 2, 1983.
- [11] VEREŠ, J., Hra na husliach z hľadiska nových vedeckých poznatkov. Praha, PF UK, 127 s., 1983.

ZUR KYBERNETISCHEN KONZEPTION DES GEIGENSPIELUNTERRICHTS

JOZEF VEREŠ

Diese Studie ist ein Teil einer umfangreichen Arbeit. Durch eine interdisziplinäre Annäherung versucht sie eine Reihe von Fragen zu beantworten, die mit der Theorie der Musikerziehung, vor allem mit der Geigenspielunterrichts verbunden sind.

Die Studie versucht die Zusammengesetztheit und gegenseitige Beziehung der mit dem Geigenspiel verbundenen psychologischen, kybernetischen, physiologischen und sensorischen Vorgängen anzufassen. In der Studie werden nur einige Vorgänge vorgestellt, die die Problematik des mit dem Geigenspiel zusammenhängenden Zurückschaltens angehen.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ КИБЕРНЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА СКРИПКЕ

ЙОЖЕФ ВЕРЕШ

Данная статья является частью другой, более крупной работы. Автор, учитывая междисциплинарный подход, пытается решить ряд вопросов, связанных с теорией музыкального воспитания, в первую очередь — с обучением игре на скрипке. В основной работе делается попытка глобального охвата взаимосвязи и совокупности психологических, кибернетических, физиологических и сенсорных процессов, связанных с игрой на скрипке. В данной же статье рассматриваются лишь некоторые процессы, которые затрагивают проблематику обратной связи, соотносимой с игрой на скрипке.

TARTALOM

<i>Bakacsiné Gulyás Mária—Dombi Alice: Főiskolai hallgatók életvitele a szabadidős tevékenység elemzése alapján</i>	3
<i>Bereczki Sándor: Imre Sándor gondolatai a tanárokról és a tanárképzésről</i>	13
<i>Dombi Alice—Farkas Katalin: Az oktató-nevelő munka korszerűsítésének tendenciái a Nevelés-tudományi Tanszék tízéves munkájában</i>	23
<i>Dombi Józsefné: Standard zenei tesztek világa</i>	31
<i>Helembai Kornélia: A szociális-interperszonális magatartás vizsgálata egészségügyi szakiskolai tanulók körében</i>	37
<i>Klein Sándor: Mit nyújthat a pszichológia a pedagógusoknak?</i>	45
<i>Varga Sándorné: A tanuláshoz való viszonyulás vizsgálati tapasztalatai</i>	53
<i>Vereš Jozef: A hegedűjáték-tanítás kibernetikus felfogásának néhány jellemzője</i>	63

INHALT

<i>Bakacsi-Gulyás, Mária—Dombi, Alice: Lebensführung der Hochschulstudenten auf Grund der Analyse der Freizeittätigkeit</i>	3
<i>Bereczki, Sándor: Die Gedanken von Sándor Imre über die Lehrer und die Lehrerausbildung</i>	13
<i>Dombi, Alice—Farkas, Katalin: Modernisierungstendenzen der Ausbildungs- und Erziehungsarbeit in der 10 jährigen Tätigkeit des Wissenschaftsbereiches für Pädagogik</i>	23
<i>Dombi, Erzsébet: Die Welt der standardisierten musikalischen Tests</i>	31
<i>Helembai, Kornélia: Untersuchung der sozialen-interpersonalen Verhaltens bei den Schülern der Fachschulen für Gesundheitswesen</i>	37
<i>Klein, Sándor: Was kann die Psychologie den Pädagogen bieten?</i>	45
<i>Varga, Júlia: Untersuchungserfahrungen des Verhältnisses zum Lernen</i>	53
<i>Vereš, Jozef: Zur kybernetischen Konzeption des Geigenspielunterrichts</i>	63

СОДЕРЖАНИЕ

Бакачине Гуйаш Мария—Домби Алиса: Образ жизни студентов педагогического института в свободное время	3
Берецки Шандор: Педагогическое наследие Шандора Имре об учителе, о подготовке педагогических кадров	13
Домби Алиса—Фаркаш Каталин: Тенденции совершенствования учебно-воспитательной работы кафедры педагогики за последние десять лет	23
Домби Йожефнэ: Мир стандартных музыкальных тестов	31
Хелембаи Корнэлия: Исследование социально-межличностного поведения среди учащихся средних профессиональных медицинских школ	37
Клейн Шандор: Что может дать психология педагогу?	45
Варга Шандорнэ: Опыт исследования отношения учащихся к учебе	53
Вереш Йожеф: Некоторые вопросы кибернетической концепции обучения игре на скрипке	63

Felelős kiadó a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola főigazgatója
86-2964 — Szegedi Nyomda — Felelős vezető: Surányi Tibor igazgató
Készült: monószedéssel, íves magasnyomással, 7 A5 ív terjedelemben,
az MSZ 5601—59 és 5602—55 szabvány szerint