

NYAGY ATILLA • AKTYÓ KÖNYVŐ HATÁSAI

PSZICHOLÓGIA

MB

83.947

35

A GYAKORLATBAN

NAGY ATTILA

A TÖBB KÖNYVŰ OKTATÁS
HATÁSA

BESZÁMOLÓ EGY GIMNÁZIUMI KÍSÉRLETRŐL



1828—1978

MEGJELENT

AZ AKADÉMIAI KÖNYVKIADÁS

150. ÉVÉBEN

NAGY ATTILA

A TÖBB KÖNYVŰ OKTATÁS HATÁSA

Beszámoló egy gimnáziumi kísérletről

(Pszichológia a gyakorlatban 35.)

A szerző 1970—74 között kísérletet folytatott a gimnázium I—IV. osztályában a magyar irodalom, a fizika és más tárgyak területén. A tanulónak egyrészt az egzakt igazat, másrészt a jelenség sokszínűségének, több oldalának jellegzetességeit kellett azonos, hasonló és ellentétes vélemények, álláspontok, hangsúlyok és stiláris magatartások közepette megragadni. Korszerű pszichológiai mérések alkalmazásával vizsgálja a mű a pedagógiai munka eredményességét, eredményeit és kételyeit pedig igen tanulságosan fogalmazza meg, és ezzel hasznos mintát és ösztönzést nyújt nemcsak a kísérletező, hanem az igényes gyakorlati munkát végző pedagógusnak is.



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

NAGY ATTILA

PSZICHOLÓGIA
A GYAKORLATBAN
HARMINCÖTÖDIK KÖTET

**A TÖBB KÖNYV
OKTATÁS HATÁSA**

BESZÁMOLÓ EGY GIMNÁZIUMI KÍSÉRLETRŐL.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



AKADÉMIAI KIADÓ

1928 - 1978
MEGJELENT
AZ AKADÉMIAI KÖNYVKIADÁS
150. ÉVÉBEN

Szerkesztő bizottság
KARDOS LAJOS (elnök)
ÁKOS KÁROLY
GRASTYÁN ENDRE
HORVÁTH L. GÁBOR
MOUSSONG-K. ERZSÉBET

SZK

Széchenyi Könyvtár

1888-1978

MEGLIETI

AKADÉMIAI KÖNYVTÁR

100. ÉVFOLYAM

NAGY ATTILA

A TÖBB KÖNYVŰ OKTATÁS HATÁSA

BESZÁMOLÓ EGY GIMNÁZIUMI KÍSÉRLETRŐL

2. Bevezetés	11
2.1. Nélszavak a téma történetéről	11
3. A kísérletről	16
3.1. A kísérlet célja	16
4. Hipotézisek	19
5. Módszerek	21
5.1. A beavatkozás módszere	21
5.2. A mérés módszere	45
6. A látható eredmények	48
6.1. Az induló helyzetéről	49
6.2. A tanulmányi eredmények alakulása	57
6.3. A kognitív stíusról	61
6.4. A kreativitás fejlesztésének esélyei	65
6.5. Változási tendenciák az osztályok társas szerkezetében	70
6.6. Összefoglalás	88
6.7. Két nap	93
6.8. A tájékozódás eszközei	98
6.9. Az érettségi dolgozatokról	113
7. Összegezés	121
8. Függelék	124
8.1. A kísérletben felhasznált források	124



AKADÉMIAI KIADÓ · BUDAPEST 1978

NAGY ATTILA

Magyar Könyvtár
Könyvtár (1978)
Könyvtár
Könyvtár
Könyvtár L. Csaba
Könyvtár K. Erőss

A TÖBB KÖNYV OKTATÁS HATÁSA

BESZÁMOLÓ EGY GIMNÁZIUMI KÍSÉRLETÉRŐL

OSZK

MB 83.947



1978

ISBN 963 05 1459 1

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1978 • Nagy Attila

Printed in Hungary

AKADÉMIAI KIADÓ • BUDAPEST



1. Előszó	9
2. Bevezetés	11
2.1. Néhány szó a téma történetéről	11
3. A kísérletről	16
3.1. A kísérlet célja	16
4. Hipotézisek	19
5. Módszerek	21
5.1. A beavatkozás módszerei	21
5.2. A mérés módszerei	45
6. A látható eredmények	48
6.1. Az induló helyzetről	49
6.2. A tanulmányi eredmények alakulása	57
6.3. A kognitív stílusról	61
6.4. A kreativitás fejlesztésének esélyei	65
6.5. Változási tendenciák az osztályok társas szerkezetében	70
6.6. Összefüggések	88
6.7. Két nap időmérlege	93
6.8. A tájékozódás eszközei és az olvasási kultúra jellemzői	98
6.9. Az érettségi dolgozatokról	113
7. Összegezés	121
8. Függelék	124
8.1. A kísérletben felhasznált kérdőívek	124
9. Irodalom	140

„De tévedni nagy szerencsétlenség! – mondogatják.
Dehogyan! Nem tévedni, az az igazi szerencsétlenség!”

ERASMUS

Az 1970 és 1974 közötti négy tanévben a budapesti József Attila Gimnázium egy osztályában (I–IV. h) kísérletet folytattunk. A tankönyvcentrikus, egy könyvre alapozó oktatási elv helyett a könyv- és könyvtárhasználatra orientáló, a tudás, az ismeretrendszer nyitottságát, le nem zárható jellegét hangsúlyozó, a problémákat kereső, önállóan megoldani akaró, a tankönyvön kívüli információforrásokat rendszeresen használó, ezáltal a tanulók öntevékeny ismeretszerzési igényeit és készségeit hatékonyan kialakító oktató-nevelő eljárást, taktikát dolgoztunk ki. Beszámolónk az alkalmazott elveket, konkrét módszereket és a kísérlet eredményeit mutatja be.

E dolgozat megszületésének sokrétű feltételrendszeréből mindenekelőtt ki kell emelnem a Könyvtártudományi és Módszertani Központ vezetőségének rendkívül rugalmas és türelmes magatartását, amellyel az adott munkahely addigi profiljáról kissé idegen kutatási témának zöld utat adott, s az évekig elhúzódó, de reprezentatívan látványos eredményekkel megsemmi kecsegtető, ráadásul anyagi eszközöket is igénylő kísérletünket mindvégig nagylelkűen támogatta.

Az elvek, a módszerek továbbra is testetlen absztrakciók maradtak volna a kísérletben részt vevő pedagógusok és könyvtárosok konkrét szakmai tevékenysége, lelkes kísérletező kedve, odaadó munkája nélkül. Rendkívül hála vagyok a kísérleti csoport osztályfőnökének, VASBÁNYAI Ferencknek, az

„De tévedni nagy szelleműség! – mondják.
Dehogyan! Nem tévedni, az az igazi szelleműség!”

ERASMUS

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Magyar Könyvtári Társulás

1052 Budapest, Széchenyi István tér 6-8.

Telefon: (06) 1 461 2000

Fax: (06) 1 461 2001

Internet: <http://www.oszk.hu>

1. ELŐSZÓ

Az 1970 és 1974 közötti négy tanévben a budapesti József Attila Gimnázium egy osztályában (I–IV. h) kísérletet folytattunk. A tankönyvcentrikus, egy könyvre alapozó oktatási elv helyett a könyv- és könyvtárhasználatra orientáló, a tudás, az ismeretrendszer nyitottságát, le nem zárható jellegét hangsúlyozó, a problémákat kereső, önállóan megoldani akaró, a tankönyvön kívüli információforrásokat rendszeresen használó, ezáltal a tanulók öntevékeny ismeretszerzési igényeit és készségeit hatékonyan kialakító oktató-nevelő eljárást, taktikát dolgoztunk ki. Beszámolunk az alkalmazott elveket, konkrét módszereket és a kísérlet eredményeit mutatja be.

E dolgozat megszületésének sokrétű feltételrendszeréből mindenekelőtt ki kell emelnem a Könyvtártudományi és Módszertani Központ vezetőségének rendkívül rugalmas és türelmes magatartását, amellyel az adott munkahely addigi profiljától kissé idegen kutatási témának zöld utat adott, s az évekig elhúzódó, de reprezentatívan látványos eredményekkel mégsem kecsegtető, ráadásul anyagi eszközöket is igénylő kísérletünket mindvégig nagylelkűen támogatta.

Az elvek, a módszerek továbbra is testetlen absztrakciók maradtak volna a kísérletben részt vevő pedagógusok és könyvtárosok konkrét szakmai tevékenysége, lelkes kísérletező kedve, odaadó munkája nélkül. Rendkívül hálás vagyok a kísérleti csoport osztályfőnökének, VASBÁNYAI Ferencnek, az

elsorolhatatlanul gazdag közreműködéséért, érdeklődő, az eredményeket türelmetlenül váró munkatársi attitűdjéért. Hasonló mértékű, sokoldalú támogatást kaptam a tanulókat a könyvtárhasználatba bevezető, őket érdeklődést keltően kiszolgáló, irányító KÉZDI Ágnes és KÖNYVES–TÓTH Lilla könyvtárosoktól. A kísérleti tevékenység izgalmas, bár hálátlan szituációját vállaló pedagógus kollégák – nevezetesen PERCZEL Sándorné, PÁRDÁNYI Miklós, SZÚCS Pálma, TÓTH Eszter, FODOR Erika – lekötelezettje maradok.

Sokat köszönhetek az eredmények hitelesítésében fontos szerepet vállaló kontroll osztály tanárainak is, mindenekelőtt JÉKELY Adriennek és ÁMON Ottó osztályfőnöknek. Ugyancsak hálás vagyok mindkét osztály tanulóinak készséges szereplésükért, az ellenőrző feladatok elvégzéséért, továbbá köszönettel tartozom még az eredmények aprólékos összesítésében, feldolgozásában segítségemre siető kollégáimnak is.

2. BEVEZETÉS

2.1. Néhány szó a téma történetéről

Amint már az előző mondatokból is nyilvánvaló, vizsgáljunk határeset jellegű. Középpontjában pedagógiai probléma áll, eszközrendszere a könyvtárra támaszkodik, a bizonyítási stratégia lélektani alapozottságú, s ráadásul a kitűzött kutatási cél szociológiai érintettségét is nehéz volna elrejteni. Ez az interdiszciplináris jelleg az általános nehézségeken túl a legtöbb gondot éppen a történeti gyökerek felszínre hozásakor okozza. Mivel is foglalkozzon a probléma előéletét felvillantani akaró bevezető?

Három közelítési mód is kínálkozik:

1. Az ismeretelmélet fejlődésének társadalomtörténeti hátterét legalább egy kandidátusi értekezés színvonalán kellene megírni.
2. A felhasznált vizsgálati eszközökhöz kapcsolódóan részletezhető lenne az egyes személyiségjegyek, tesztek és a méréselméleti problémák története és azok összefüggése is. Például: csoportstruktúra törvényei és a szociometriai technika, a gondolkodás fejlődése és a kreativitástesztek, szocializáció, a magatartás regulációja és az attitűdskálák, a műbefogadás struktúrája és a tartalomelemzés szabályai, az ismeretelsajátítás jellemzői, viszonya és az iskolai osztályozás uralkodó szempontjai stb.
3. Továbbá meg lehetne írni a pedagógiai történet csupán az adott kérdés, az ismeretrendszer fokozatos kinyílása, a dog-

matizmus szélső eseteitől a mérlegelő, a disszonanciákat, az inkonzisztenciákat elviselő sőt kedvelő nézetrendszerek térhódításának szempontjából is. Ez a feladat szintén meghaladja a rendelkezésemre álló idői- és terjedelmi keretek sokszorosát is.

Az utóbbi elemzés súlypontját az ókori szofisták, szkeptikusok után elsősorban az európai reneszánsz gondolkodói, pedagógiai elvei alkotnák. Mindenekelőtt ERASMUS fellépését és jelentőségét kellene nagyon részletesen elemezni. Humánus, szeretetteljes, az egyén képességeihez igazodó nevelői magatartásán túl az adott vonatkozásban az egyházi dogmatikus szellem megtörését célzó, a más vélemény, a tévedés jogát követelő férfiút kellene tisztelnünk benne.

Bár a protestantizmus viszonylag hamar megteremtette saját dogmatikáját, s ezt meglehetősen eréllyel igyekezett mereven el is fogadtatni híveivel, mégis óriási szolgálatot tett bizonyos sértetetlen tekintélyek lerombolásával és főleg az anyanyelvi kultúrák pilléreinek, a nemzeti nyelvek írásbeliségének megerősítésével. A jezsuiták iskolája csak magasabb szinten termeli újra korábbi skolasztika hibáit és erényeit. Az ismeretek lezárt rendszerét hangsúlyozó, az ellenreformációt szolgáló törekvések mellett kétségtelen erényük az oktató és diák közötti személyes kapcsolat hangsúlyozása, a közvetlenül, megszakítatlanul egyénhez szóló nevelési tevékenység. Ez ismét olyan korszak, amikor fel sem vetődhet a „másképpen is lehetne” kérdése. A megismerés dologtól dologig halad s csupán DESCARTES-nál merül fel – ahogyan MANNHEIM írja – „a szabad pillantáselfordítás” mozzanata (MANNHEIM, 1918). A tisztán tárgyra irányított megismerés kényszere alól ideiglenesen felszabadulva maga a megismerés válik figyelmünk tárgyává. A descartes-i „de omnibus dubitandum” jelenti a reneszánsz eszmék emberközpontúságát, a transzcendentális

erők, a kinyilatkoztatások az örök igazságok a megdönt-
hetetlen hitelvek ismételt felülvizsgálatának csaknem utolsó
fázisát.

COMENIUS már általános népoktatást követelt s megterem-
tette a mai, tanévekre, osztályokra tagolt, tantervek és tanórák
által feldarabolt, végső soron az individualizálás irányába
tendáló oktatási rend elvi alapjait.

A pedagógia történetének másik nagy vonulata az angol
szenzualistáktól, a környezeti hatások mindenhatóságát
hirdető felvilágosítókon keresztül HERBART ellent-
mondásosan értékelhető – de az érdeklődés fogalmának elő-
térbe állítása miatt számunkra nagy jelentőségű – rendszerén
át sejthető az úgynevezett európai, racionális gondolkodásmód
pedagógiai nagyjainak sora, illetve az elvek, iskolák többé-
kevésbé egymáshoz kapcsolódó, továbbépülő struktúrája.

Bizonyos értelemben ugyancsak erős rokonságot érzünk
KEY reformpedagógiai törekvéseivel is, aki az úgynevezett
szabad nevelés gondolatrendszerét fejti ki, s ezzel kora egyik
legvitatottabb pedagógiai teoretikusa lesz. Véleménye szerint
nem lehet kiirtani a gyermek lelki adottságait, tehát vagy a
hajlamok, készségek elnyomásának embertelen lehetősége,
vagy azok magasabb szintre emelésének nehéz feladata vár a
pedagógusra. Szerinte a nevelés lényege a „nem nevelés”, azaz
a nem direkt nevelés: a környezet tudatos alakítása, a gyermeki
önállóság, öntevékenység ösztönzése az egyenrangú felnőtt-
gyermek kapcsolatokban. Írásaiban a pedagógus elsőrendű fel-
adatának tartja, hogy „a tanulót megtanítsa a megfigyelésre,
feladatainak megoldására, a segédeszközök – könyvek,
lexikonok, térképek stb. – használatára; hogy megtanítsa a
nehézségek közepette győzedelmeskedni, s fáradozásának
egyetlen erkölcsös jutalmát; a kitágult látókört, a megszerzett
erőt ilyen módon elnyerni” (KEY, 1976).

A jövő iskolájában — javaslata értelmében — a tantárgyakat a diákok szabadon választják, az olvasókönyv eltűnik, és ismét az eredeti műveket adják majd a gyerekek kezébe, a gyakorlati ismereteket műhelyben sajátítják el, s végeredményben az iskola „csupán” felkészít az egész életen át tartó továbbtanulásra. Néhány esetben a hetven éve fogalmazott mondatokban már-már saját kísérletünk célkitűzéseire ismerhetünk: „A könyvtár lesz az iskola legnagyobb, legszebb és legfontosabb tanterme, a könyvkölcsönzés pedig az iskolai oktatási munka egyik lényeges része” (KEY, 1976).

A szociológia klasszikusai közül MANNHEIM foglalkozott talán a legtöbbet az ismeretek elterjedésének, felhasználásának és megőrzésének társadalmi determinációjával, az egyes történelmi korszakok jellegzetes gondolkodási stílusával, a szellemi termelés társadalmi struktúrájával. MANNHEIM éppen az említett európai racionalitás hagyományaira támaszkodva bírálhatta saját ismeretelméletének kifejtése közben az újkantiánusok történelmietlen, az agnoszticizmus felé hajló nézeteit.

Szerinte a megismerés részben társadalmi, történelmi feltételezettségű, különösen a társadalmi jelenségek esetében, de lehet abszolút érvényű, s a természettudományok esetében feltételek nélkül igaznak elismerhető.

Az előítéletmentes, az osztály- és csoportérdekektől megszabadult, a „szabadon lebegő értelmiség” lehet csak képes feloldani a megismerés fentiekben jelzett kettős természetét, és ezáltal megalapozhatja a jövő objektív társadalomtudományát és politikáját. Vagyis ezen a marxista filozófia eredményeit csak részlegesen érvényesítő gondolatrendszeren belül lehetőségessé válik — csak az értelmiség számára — a társadalmi determináció logikai felfüggesztése, hatályon kívül helyezése is.

Kísérletünkben természetesen – és ezzel az első perctől kezdve tisztában voltunk – az egyik legnagyobb veszélyt éppen egy ilyenfajta látszólagos, objektív, magasabb rendű „racionalista fennsík” mindent relativizáló magatartási mintájának kialakulási lehetősége jelentette. Ennek elkerülésére többféle próbálkozást tettünk – reméljük, sikerrel.

A fenti veszély elkerülésénél sokszorosan fontosabb volt számunkra – s ennek ismét nyilvánvalóak szociológiai relevanciái –, hogy a középiskolából kikerülő diákok ne csupán képzett és fegyelmezett munkaerők legyenek majd, hanem önállóan gondolkodni, kérdezni és ítélni tudó egyéniségek is.

3. A KÍSÉRLETRŐL

3. 1. A kísérlet célja

„Az iskolának egész tevékenységével önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiségeket kell nevelnie” – szögezi le az MSZMP KB 1972. júniusi határozata (MSZMP, 1972).

Csaknem ugyanezt fogalmazza meg kissé részletesebben egyik szakfolyóiratunkban a terület tekintélyes képviselője is: „Nagyobb súlyt kell kapnia az önállóságra nevelésnek, az önnelvelés és önművelés igénye kialakításának, a közéleti tevékenységnek, a demokratizmus erősítésének; az alkotó, önmagát és környezetét formáló emberi személyiség kibontakoztatásának” (WELKER, 1974).

Nos, a fentiek talán felfoghatók a jelenlegi helyzet indirekt kritikájának is, hiszen a deklarációk a sürgető tennivalókat summázzák, s nem a jelen domináns pozitívumait sorolják fel. Bár kísérletünk kezdete jóval megelőzte az idézett állásfoglalások közzétételét, kitűzött céljaink elvi tisztázása természetesen nem okozott különösebb nehézséget, mert évek óta „levegőben lógó” téma volt már akkor is a pedagógiai módszerek hatékonyságának fokozása (I. V. Nevelésügyi kongresszus, 1970). Hogyan lehet a hagyományosan tanító, kikérdező, közlő, demonstráló, a tudomány „kész” eredményeit elfogadtatni, beszélykolni akaró oktató-nevelő stratégiát az öntevékeny, aktív ismeretszerzést fejlesztő, a tanulók önálló megfigyeléseit, kutató munkáját értékelő, egyszóval a problé-

maközpontú oktatói-nevelői stílussal felváltani a gyakorlati pedagógiai munkában? (KUPISIEWICZ, 1973.)

Hogyan lehet a hagyományos módszereket nem tagadva, hanem gazdagítva a tanulókat hozzászoktatni az elméleti és a gyakorlati problémák észrevételéhez, megfogalmazásához és a megoldási kísérletek többé-kevésbé önálló felvázolásához?

Kísérletünk célja éppen a jelzett kérdések konkrét, a gyakorlat próbáját kiálló pedagógiai eljárások és az eszközök együttesének kidolgozása volt. Meggyőződésünk szerint a jelenlegi, csaknem kizárólag egy könyvre alapozó, az elsajátítandó ismeretmennyiségnek többnyire csak a tankönyvi szöveget tekintő és nem a problémákat megértetni akaró iskolai eljárások szükségszerűen sugallják a tudás, az ismeretrendszer véges, lezárt vagy csak lezárható jellegét, és magától értetődően kedveznek a merev, reprodukív, a váratlan kognitív disszonanciákat előszeretettel kerülő, a dogmatizmusra hajló gondolkodásmód kialakulásának (FESTINGER, 1963; KLEIN, 1973). Ezzel szemben a tudást, az ismeretek rendszerét inkább „terra incognita”, mint „terra cognita”-ként bemutató, a tudományok kész eredményeinek tanítása helyett a tudományos megismeréshez vezető utakat, módszereket, nehézségeket felvillantó, egyúttal a támpontul szolgáló lényeges alapokat hangsúlyozó, de a megoldási lehetőségek önálló kipróbálásának szabad teret hagyó módszerek (KISS, 1973) viszont feltehetően inkább motiválnak a problémák meglátására, az egyéni gondolatmenetek végigjárására, az ellentmondások meglétének tudomásulvételére és egyúttal azok továbblendítő erejének felismerésére, az ismeretrendszer koherenciáját újra meg újra megbontó és ismételten felépítő tevékenységre.

Kitűzött céljaink szerint ezt a nyitott, lezárhatatlan ismeretrendszert felvázoló oktató-nevelő eljárást, taktikát kívántuk a

gyakorlatban – ellenőrzött feltételek között – megteremteni az úgynevezett „több könyvű” pedagógiai módszer alkalmazásával. Alapvetően tehát a tanulók öntevékeny ismeretszerzési igényeinek és információkereső készségeinek kialakításához kívántunk ötleteket és segítséget adni, de célunk volt egyúttal a „több könyvű”, nyitott oktatási elv használhatóságát, illetve az alkalmazás következményeit egzakt kísérleti eredményekkel is igazolni.

4. HIPOTÉZISEK

A módszer célravezető jellegét természetesen főleg a tanulók reakcióinak, ismeretrendszerük, személyiségük fejlődésének tükrében kívántuk bizonyítani. Ezért kísérletünk eredményéül a következő hipotézisek megerősítését vártuk.

- I. A kísérleti osztály sikeresebben sajátítja el a kötelező ismeretanyagot; jobb osztályzatokat produkál a kritikus tantárgyakból mint az ellenőrző osztály.
- II. A tanulás, az ismeretszerzés technikája gazdaságosabb, mint a hagyományos oktatási módszer nyomán.
- III. A kísérleti osztály tanulóinak általános tájékozottsága, olvasottsága szélesebb körű és igényesebb, mint a kontroll osztálybelieké.
- IV. A kísérleti osztály tanulói a feladatok megoldásában több eredetiséget, a változatok nagyobb bőségét, divergensőbb stratégiát mutatnak, mint általában szokásos.
- V. A kísérlet hatására a vizsgálati csoport kognitív struktúrája fokozottan válik nyitottabbá.
- VI. A kísérleti osztály szociometriai szerkezete a jelzett több könyvű oktatási elv bevezetése nyomán érettebb közösséget jelez, mint a hagyományos módszerrel vezetett kontroll osztályban. A megnőtt tevékenységi mező (referálás, szervezés) növeli az

értékelés tartományát is, tehát demokratikusabb lesz az osztály szociometriai struktúrája is.

VII. A sematikus műelemzések elhagyása, az egyéni megközelítések tudatos preferálása nyomán a kísérleti osztályt jellemző műbefogadás és műértelmező stratégia (szépirodalmi alkotásokról van szó) összetettebb, a formai, stilisztikai és az affektív mozzanatok inkább figyelembe vevő, általában a nyelvi eszköztrendszert szívesebben alkalmazó, mint a kontroll csoportban.

5. MÓDSZEREK

5.1. A beavatkozás módszerei

— Kísérletünket az 1970–71-es tanévben, a budapesti József Attila Gimnázium I. h osztályában indítottuk el, kezdetben csak rendkívül óvatos lépésekben adagolva a kísérleti manővereket. Kezdeti óvatosságunk a szokásos szempontokon kívül még a túlterhelést akkoriban oly gyakran emlegető, talán kissé túlságosan is hangsúlyozó pedagógiai közhangulatnak tudható be elsősorban. Egyébként kísérletünk egyik legnagyobb veszélyét mi is a túlterhelés esetleges fokozásában láttuk, de amint a későbbiekben ez majd kitűnik, ezt a buktatót sikerült kikerülni. A több könyvű oktatási stratégia gyakorlati megvalósításához két alapvető módszert választottunk:

Egyrészt a kísérletben részt vevő pedagógusok az I. osztályban csak a magyar, a II., III. és IV. tanévben a magyar mellett a biológia, fizika és a történelem kapcsán rendszeresen (hózzávetőlegesen havonta, tantárgyanként 2–2 alkalommal) megkelesték a tankönyv, a tananyag leginkább vitára ingerlő, kiegészítésre szoruló, a tankönyvön kívüli információforrások felhasználását szükségessé tevő részleteit, s ezekhez kapcsolódva probléma-szituációkat teremtettek. E problémák meglátatása, feloldási kísérlete közben a tanulókat az alapvető információs eszközök (kézikönyvek, lexikonok, folyóiratok, hetilapok, monográfiák, tv- és rádióműsorok) kézbevétele, figyelésére, majd rendszeres és szelektív használatára ösztönözték.

Nagyon határozottan le kell szögeznünk, hogy az általunk elképzelt több könyvű oktatási mód nem egyszerűen a tankönyv meghosszabbítását, az abban található elvek és tények bőségesebb illusztrálását, részletezését jelentette – ami egyértelműen csak a tanulók túlterhelését fokozta volna, s kísérletünk módszertanilag sem tartalmazna új elemet. Az ismeretelsajátítás új stratégiájaként éppen az egy vagy több ellentmondásmentes közlés – leggyakrabban csupán a tankönyvek vagy a szaktanár egyéni gondolatmenetének, óravázlatának – bevésését, betanulását váltottuk fel az *ellentmondó források mérlegelő értékelésével*. Ez az a pont, ahol próbálkozásaink lényegesen eltérnek az egyébként rokon jellegű kísérletektől (pl. LÉNÁRD, 1972; OPKM, 1972; LUX–G. CSERES, 1971; BERNÁTH, 1974). Ezekkel ellentétben nem csupán a tankönyvek anyagát igazoltuk vagy illusztráltuk, ellenkezőleg: módszeresen ütközőpontokat kerestünk, hogy a „tudás könyvét”, a tankönyvet – ha szükséges – kiegészíthessük, frissebbé tegyük, vagy éppen cáfoljuk egyes részleteit.

A nyitott szemmel olvasóknak igazán nem jelenthet gondot vitára ösztönző megállapításokat, gondolatmeneteket találni a megfelelő könyvekben, hiszen kitűzött céljukból következően ezek többnyire egyszerűsítően, lekerekítően, az ismereteket evidens adottságokként közvetítik, és ezzel óhatatlanul hozzájárulnak a tanulók statikusabb, problémamentesebb világmésképzés kialakításához, következésképpen zártabb kognitív stílus megszilárdulásához (HUNYADY, 1973; ROKEACH, 1960). Tehát a kísérleti osztályban az említett négy tantárgyhoz kötődően a pedagógusok rendszeresen és tudatosan olyan lezáratlan, nyitott kérdéseket exponáltak a diákok számára, amelyekre a tankönyvek nem tartalmazták a kielégítő magyarázatot, és egyúttal tankönyvön kívüli forrásokat (kézikönyveket, folyóiratcikkeket, televízióműsorokat stb.) jelöltek

meg, amelyek támpontokat szolgáltathatnak az egyéni megoldási javaslatok kidolgozásához. Az ilyen módszerrel feldolgozandó anyagrészeket, problémákat az egyes tanévek elején a kísérletvezető és a szaktanárok együttesen jelölték ki az adott tankönyvek tartalomjegyzéke alapján, miután a témát erre alkalmasnak ítélték, és tudomásuk szerint kiegészítő információforrások is hozzáférhetőek voltak a szóba kerülő könyvtárakban.

Másrészt tanulóinkat módszeresen megtanítottuk az önálló irodalomkeresés és tájékozódás technikájára, azaz könyvtárhasználati ismereteket kaptak (kézikönyvek, katalógusok, bibliográfiák bemutatása), hogy a szokatlan feladatok megfigjtéséhez önállóan és könnyedén találhassanak támpontokat, eszközöket, forrásokat.

A valóság bonyolultságának, az ellentmondások folytonos megoldásának és újratermelődésének, ismeretrendszerünk, kultúránk sokrétűségének és egyúttal folytonos megújulásának szimbólumát, a lépéstartás eszközrendszerét tehát a könyvtárban véltük felfedezni. Véleményünk szerint ez az intézmény megfelelő vezetés, szerzeményezés, feldolgozás és szolgáltatás esetén megközelítően modellálja a tudás mindennapjait, a múlt változatlan továbbélését vagy újraértékelését, a jelen feszültségekkel terhes összetettségét, szüntelen gazdagodását, a változás és változatlanság dialektikus egységét. Ez az a műhely, ahol a diákokat hatékonyan lehet önművelésre szoktatni, aktív kezdeményező, önálló kutatómunkát végző személyiségekké nevelni, a tudást kereső, felfedező munka, egyéni problémákat felvető és meglátó tevékenység közben folyamatosan elsajátító egyéniségekké formálni. A megfelelő tankönyvek például mit sem tudnak a kettős honfoglalás elméletéről és bizonyítékairól. „Az ember tragédiájá”-t a „küzdve küzdj és bízva bízzál” visszfényében egyértelműen optimista

műként elemzik, s említést sem tesznek LUKÁCS György ellenkező következtetéssel záruló, társadalomtörténeti, esztétikai elemzéssel alátámasztott tanulmányáról, az erő definíciójának több síkú lehetőségeiről vagy G. R. TAYLOR biológiai pokolgépének máris működő, látható elemeiről.

A tankönyv szükségszerűen lemarad a tudásunk folytonos korrekcióját közvetítő bizonyos televízió- és rádióműsorokkal, de még a folyóiratokkal, monográfiákkal szemben is. A jobb pedagógusok ezt felismerve már korábban is „eltúrték”, hogy egy-egy tanulójuk náluk tájékozottabbnak tűnt egy adott részterületen. A tolerancia és ennek kapcsán a tananyag, a tankönyv korrekciója azonban – véleményünk szerint – legtöbbször esetleges volt. Éppen ennek az „ezt meg lehet kérdőjelezni”, „nem kell ezt ma már másképpen látnunk?” típusú magatartásnak a kialakítása, természetessé tétele volt a célunk.

Nem tragédia, hanem természetes jelenség, ha hibát találunk a tankönyvben – ez a hibakeresés több alkalommal is házi feladat volt –, nem szemforgató szörnyülködés a megfelelő reakció ebben az esetben, hanem a tudás meghasadt szövetének új mintát formázó összeillesztése. Merjük vállalni, sőt keressük az ismeretrendszer inkoherenciájának jeleit, s egyúttal kísérletet teszünk az újabb koherencia előállítására, amely természetesen újabb tények, szempontok felismerésekor szükségszerűen újra felbomlik, hogy ismét magasabb szinten helyreállíthassuk azt.

A kitűzött cél eléréséhez vezető úton, amelyet a tanulók önálló ismeretszerzési igényének felkeltésében és az információk egyéni kereséséhez szükséges jártasságok és képességek kialakításában jelöltünk meg, két nyilvánvaló buktatót kellett mindenképpen elkerülnünk, illetve ezek veszélyét mielőbb tudatosítanunk.

A túlterhelés rémétől való gyakorlati menekülésünk két pillérré alapozódott. Részben a tankönyvön kívüli információforrásokat csak tudatosan, előre megtervezetten „hagyni” kellett érvényesülni, mert a diákok időről időre maguk jelentkeztek a frissen látott, hallott, olvasott problémáikkal, gondolatmeneteikkel – és ha további feladatokat jelöltek meg pedagógusaink, akkor is szigorúan ragaszkodtunk az önkéntesség elvéhez, különös tekintettel az érdeklődési profilok individuális jellegére, a fejlődés eltérő ütemére, a lassanként kibontakozó pályaválasztási elképzelésekre. Részben pedig az egyéni kutatómunka célja rendszerint nem a lexikális adatok halmozása, a részletek szaporítása volt, amelyek egyébként is túltengenek a szokványos iskolai ismeretátadó és -beépítő rendszerben, és ezzel természetesen gátolják az alapvető ismeretek szilárd elsajátítását, a gondolkodási készség kialakulását, hanem sokkal inkább új szempontok felmerülését, új problémák, eredeti gondolatmenetek megfogalmazását vártuk a külön végzett kutatómunka eredményeként. Némi sarkítással talán azt is mondhatjuk, hogy a tankönyvön kívüli információk felhasználása inkább fokozta a valóság összetettségének, ellentmondásosságának érzését – de ugyanakkor az egyéni megértés számára is adott hozzáférhetőség meggyőződését –, mintsem a rendezettség, a „minden megoldott”, a problémátlanság élményét indukálta volna.

Az előbbieken már globálisan jellemzett kísérleti tevékenység másik alapvető hibaforrását az általánosan relativizáló, minden stabil logikai sort vagy még a tényeket is tagadó, tehát lehetőségében agnosztikus szemléletmód kialakulásában véltük felfedezni. Úgy látszik azonban, hogy a jelenleg hegemoniát élvező oktatási módszerek megújítására törekvés közben a totális relativizálás akkor válik csak reális veszéllyé, ha a régi módszerek célszerűségét „ab ovo” tagadjuk.

A fentiek tudatosítása után, a teljes relativizálást elkerülendő elsőrendű célként fogalmaztuk meg a jelenleg érvényes tudásunk támpontjaiul szolgáló tények, adatok, elvek ismételt hangsúlyozását, szilárd beépítését, miközben egy percre sem feledkeztünk meg kitűzött célunkról: az önálló, egyéni, rugalmas problémamegoldó készség kialakításáról.

Az általános megfontolások, elvek jelzése után vegyük sorra a konkrét kísérleti beavatkozásokat.

Már az első (1970–71-es) tanévben a kísérleti osztály egy magyar és egy osztályfőnöki óra egybeforrasztása révén nyert dupla órában felkereste a közelben levő Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár 6. számú kerületi könyvtárát (XI., Karinthy Frigyes út 11.), és ott helyszínen ismerkedett meg a könyvtár szolgáltatásaival, állományával, elsősorban a kézikönyvtár és a katalógusok használatának mikéntjével.

Még ugyanebben az évben egy iskolai óra keretében KÖNYVES-TÓTH Lilla könyvtáros, aki időközben egy kitűnő könyvtárismereti kézikönyvet is írt másodmagával, foglalkozott a diákok könyvtári ismereteinek rendszerezésével, stabilizálásával (az ETO felépítésének elvével, az információkeresés technikájával) (KATSÁNYI–KÖNYVES-TÓTH, 1973).

A második és a harmadik tanévben ugyancsak a Karinthy Frigyes úton levő könyvtárban szerveztünk 1–1 „szabályos” fizika- és magyarórát, ahol a szaktanárok a hagyományos közlő módszert magától értetődően, spontán módon egészítették ki illusztrálással, a tanulók egyéni foglalkoztatásával, információk kerestetésével és azok mérlegelő összevetésével. Ezen órák funkciója tehát már az előbb említettől eltérően nem egyszerűen a könyvtár steril bemutatása volt, hanem a „hagyományos” számonkérést és ismeretközlést, új anyag átadását helyeztük könyvtári közegbe, hogy ezzel is bizonyítsuk a tankönyv kiegészítésének szükségességét, az oktatási segédeszközök használatának egyik járható útját.

Egy közbevetés erejéig itt meg kell szakítanunk gondolatmenetünket. Az érdeklődő olvasóban bizonyára felmerül a fentiek olvastán a kérdés: nem mesterkélte, a gyakorlat számára

semmitmondó kezdeményezés-e tanulókat elvezetni egy az iskolától igaz csak 500–1000 méterre fekvő, de mégsem az iskolában levő „műhelybe”, „tanterembe”?

Nos úgy tűnik, két oldalról is próbát tehetünk a válasz megfogalmazására. Egyrészt a kísérlet fogalma, többnyire implicit formában, de mégis csak tartalmazza a jelen meghaladásának szándékát. Tehát, ha irreális is lenne rendszeresen órákat tartani sok iskolai könyvtárban, akkor is jogosult a kísérleti tevékenység kedvéért, adott szituációban alkalmazni ezt a lépést.

Másrészt – talán kissé a mi munkánk, próbálkozásunk eredményeként is – a korábban is létező iskolai könyvtár 1974-ben új elhelyezést nyert a József Attila Gimnáziumon belül, s ilyen új körülmények között már nemcsak néhány gyereket lehet csupán kiszolgálni egyidejűleg, hanem bőséges tér áll rendelkezésre teljes létszámú osztályok fogadására is. Vagyis most már „természetes” módon ismételhető, ami két-három évvel ezelőtt csak a kísérleti szituációban volt lehetséges. (Köszönet érte az iskola vezetőségének!)

Az adott, Szabó Ervin, kerületi könyvtárban kísérletünket rokonszenvvel figyelő kollégára bukkantunk KÉZDI Ágnes személyében, aki kezdeményezésünktől teljesen függetlenül könyvtári klubot szervezett fizikai dolgozók középiskolás gyerekei számára. Az ismételt könyvtárlátogatások és egyéni kutató, kereső feladatok nyomán viszont már kézenfekvő lett, hogy minden külön agitáció, rábeszélés nélkül, jórészt a könyvtárorientált oktatás hatására az osztály néhány tanulója bekapcsolódott a klub programjába, és mindvégig ezen a szalon is használója maradt ennek a közművelődési intézménynek. Tehát néhány gyerek esetében a könyvtári hatás megduplázódott. A klub szervezése egyébként teljesen nyílt volt, tagja lehetett bármelyik középiskolás, aki járt az említett könyvtárba.

A tankönyvön kívüli információk beépítése az óra szabályos menetébe, a tanári közlésen túl legtöbb esetben a diákok kiselőadásaként hangzott el.

„Kinek van kedve néhány oldalas cikket olvasni a X. századi kalandozások új szempontú értékeléséről? . . . az erő definíciójának szempontjairól? stb.” kérdezte az éppen illetékes szaktanár, amikor véleménye szerint a tankönyv kiegészítésre szorult, s az önkéntes jelentkezők egyike, másika hol pontos lelőhely birtokában, hol csak a téma megjelenésével beállított valamelyik könyvtárba, hogy önálló megfigyelései, kutatásai eredményeit másnap néhány perces előadásban közlétegye az osztályban.

Egy-egy nagyobb problémakör esetén, a dolog természetéből következően (pl. Károlyi Mihály szerepe 1918–19-ben, Babits életművének megítélése, az intelligencia fogalma stb.) a csoportmunkát kellett megszerveznünk, hogy a tanulók az egyéni energiáikat meghaladó feladatokkal, a munka ésszerű megosztása révén mégiscsak megbirkózhassanak, hogy gyakorolják az együttműködést, a szervezést, hogy átérezzék a problémák átfogó megértésének és a részfeladatok aprólékos végzésének ellentmondásos viszonyát.

Gyakran fogalmaztak meg a szaktanárok olyan szokatlan, a tankönyvből adekvát válaszokat hiába váró kérdéseket is, amelyeket vagy ott az órán az egyéni spekuláció, tapasztalatok, ismeretek alapján közösen oldottak meg, vagy házi feladatként vitt ki-ki magával.

Ennek a módszernek egyébként már kísérletünkől függetlenül is kiváló specialistája a magyar tanító VASBÁNYAI Ferenc. Ilyen esetben a feladatok megoldása csupán néhány mondat volt, amely lehetett teljesen önálló termék, de lehetett egy-két jól megválasztott forráson alapuló egyéni összegezés is.

Néhány esetben tudatosan giccset választottunk az irodalmi műelemzés tárgyául, hogy az esztétikai érzékenység fejlesztésének egyoldalúságát elkerüljük (HANKISS, 1971).

Beavatkozásaink tehát kettős célt szolgáltak: az önálló tájékozódás technikáját kívántuk átadni, a szokatlan problémák exponálása, a tankönyv kiegészítése, korrekciója révén pedig az ismeretrendszer nyitottságát, a tudás nem végeredmény, hanem folyamat jellegét akartuk hangsúlyozni.

A fenti áttekintés nyomán olvasóink egy részében talán még mindig nem elevenedett meg eléggé beavatkozási módszereink együttese. Természetesen leírásunkat igazán életszerűvé akkor

tennénk, ha mellékelhetnénk hozzá néhány tanítási óra magnófelvételét. Ezek hiányában írásbeli dokumentumok egymás utáni bemutatásával próbáljuk magát a kísérleti módszert mint részben a gyakorlati megvalósulás próbájában is módosuló folyamatot láttatni.

Minden tanítási év végén kérésünkre a kísérleti tárgyakat oktató pedagógusok röviden értékelték a végzett munkát, kiemelve az elért sikereket és a váratlan kudarcokat is. Ezeket az összegezéseket rendszerint a következő tanév elején közösen megvitattuk (a részt vevő pedagógusok és a kísérlet vezetője), hogy a visszajelentések felhasználásával minél pontosabban tervezhessük meg a soron következő év feladatait.

Elsőként idézzünk VASBÁNYAI Ferenc osztályfőnök írásából az első kísérleti év végéről, 1971 júniusából:

„Az osztályban tanító tanárok megkapták az osztályfőnöktől az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum által összeállított tantárgyi bibliográfiákat, ezek alapján időnként többletinformációt nyújtanak szaktárgyaikból, illetve kiselőadásos kiegészítéseket készíttetnek a tanulókkal. Ugyancsak az öntevékeny ismeretszerzés egyik eszközévé teszik a faliújságot, ahová az időszerű évfordulók kikeresésére és anyaggyűjtésre, a KMK kiadványát az „Eseménynaptár”-t használtuk fel. A tanulók információs forrásait kívánta gyarapítani az osztályban elhelyezett szabad polcon levő több folyóirat is. A következő folyóiratok jutnak el hozzájuk: Természet Világa, Föld és Ég, Művészet, Muzsika, Múzsák—Múzeumi Magazin, Élet és Irodalom, Élet és Tudomány.

A legmaradandóbb élményt a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár 6-os fiókjában tett osztálylátogatás jelentette a tanulóknak. Óracerével és az osztályfőnöki óra felhasználásával sikerült 2 és 1/2 órát töltenünk ebben a könyvtárban. A könyvtárosnő rövid történeti visszatekintés és a könyvtár általános ismer-

tetése után egyetlen téma – Budapest – kapcsán bemutatta a diákoknak a kézikönyvtár sokoldalú használatának lehetőségeit, a témakeresés gyakorlati tudnivalóit, a kézikönyvek, lexikonok, bibliográfiák információs gazdagságát. Így a tanulók egy-két könyvtárhasználati fogás elsajátítása közben észrevétlenül ismertek meg néhány értékes, a fővárossal foglalkozó monográfiát, képzőművészeti kiadványt, irodalmi és művészeti lexikont. Ez után a katalógusrendszer ismertetésére került sor, a fiatalok szabadon sétálhathattak a könyvespolcok között, beleolvastak a kínálkozó kötetek némelyikébe, még vita is kerekedett egy-egy költő művészi rangjáról, s végül 5 tanuló még 2 és 1/2 óra eltelte után is ottmaradt a könyvtárban. Az élmény maradandóságát jól tükrözi, hogy a kiosztott nyomtatványokkal a következő napokban kilenc tanuló jelentkezett és iratkozott be a kerületi könyvtárba. – Ugyancsak innen ered annak a hasznos mozgalomnak eredményessége, amelyet ez a XI. kerületi könyvtár indított – elsősorban a fizikai dolgozók középiskolában tanuló gyermekei részére – a könyvtárhasználat rendszeressé tétele céljából, olyan formában, hogy kéthetenként találkozik a csoport közös foglalkozáson, s egy-egy alkalommal tematikus rend szerint, részben önálló kiselőadásokkal dolgozzák fel a modern irodalom, irodalomkritika szemléletet tágító alkotásait. Az osztályból nyolt tanuló látogatja rendszeresen ezeket a megbeszéléseket.”

A második tanévben (1971–72) további három szakember is bekapcsolódott kísérletünkbe. A biológiát tanító PERCZEL Sándorné így írt 1972 júniusában:

„Az 1971–72-es tanévben a biológiaórákon minden hónapban legalább egy alkalommal a frissen megjelent szakirodalomból (folyóiratcikkek, tudományos monográfiák) írásvetítőn kivetítettünk néhány aktuálisnak ítélt címet az óra elején, mialatt a szaktanár beírt az osztálynaplóba. Jó és élő szerepe

volt a faliújságnak, rendszeresen hoztak rá információs anyagot. Sok és értékes észrevételt gyűjtöttek be. A kiselőadások nem mindig érték el azt az eredményt, amit ha rövidebben, előbben adnak elő a tanulók, talán sikerültebbek. De mindenesetre bővítették látóköriüket. Az érdeklődés felkeltésében ezeknek az óráknak igen nagy szerepük volt. Voltak élményszerű, nagyszerű órák, s ez nem a tanár, hanem a diákok kollektív munkájára megtisztelő. Gyakran egymástól távolabb eső területek közt teremtettek kapcsolatot. Maga a második anyag is természetétől függően kínálja magát. Az élettani funkciók, akár ember-, akár állattani viszonylatban, közel állnak a diákokhoz, szívesen vetnek fel problémát és keresik rá a megoldást (produktív gondolkodásra való nevelés). A technika fejlődésével módunkban áll iskolai órákon „in vitro” kísérleteket végeztetni és a természet törvényeit kézzelfoghatóbbá tenni a modern tanulás velejárójaként. Egyre kevesebb tér jutott a memorizálásra, ami önmagában nem lenne hiba, csak az alapismeretek bevésése nélkül nincs probléma, problémalátás, s ez gyakran széteső rendszertelen, felszínes tudáshoz vezet. A tanulók már néha külön felszólítás nélkül is jelentkeznek az Élet és Tudományban olvasottak vagy a Televízióban látott adások nyomán támadt kérdéseikkel. A Természetudományi Lexikon használatára és használtatására még a tanév első felében többször is sor került.

A harmadik anyag tárgya az idegi szervezés, tipikus memorizálandó anyag, ahol fokozott gonddal kell majd kialakítani a precíz alapos munkát. Az eddigiek alapján úgy érezhetik a tanulók, hogy elég a probléma meglátása, a csevegés. Eddig a tantárgyban elért tudásszint nincs egyenes arányban az érdeklődést jelző biológiai pályára való jelentkezések számával. Vannak akik önállóan dolgoznak, olvasnak, jegyzetelnek, élnek minden lehetőséggel, tudatosan törekednek

egy cél: a természettudomány, konkrétan a biológia anyagának elsajátítására (Fábry, Pető, Solymos, Németh). Utánuk következnek azok, akik rendszertelen anyaggyűjtéssel, kishitűséggel, de érdeklődéssel dolgoztak pl. Szemerédi, Pilát, Török.”

Dr. PÁRDÁNYI Miklós történelemtanár egy évvel később az alábbiakban foglalta össze véleményét:

„A Budapesti József Attila Gimnázium III. h osztályában az 1972–73-as tanévben a történelemórákon kipróbált olvasás-pedagógiai kísérlet tanulságairól a következőkben számolhatok be:

Értékelni kívántunk minden, a tananyagszerúségen túlmenő tájékozottságról és tájékozódásról való megnyilatkozást, tehát bármit, ami az önálló gondolkodásról, olvasásról tanúszkodott, ami „pluszként” hozott informáltságot jelentett a feldolgozásra kerülő témákkal kapcsolatban.

Legalapvetőbb benyomásom változatlanul az, hogy csak azokat a személyeket lehetett aktivizálni, akik valamilyen okból (érdeklődés, továbbtanulás) amúgy is érdekelték a tárgyat illetően. Bizonyítja ezt a referátumok elkészítését vállaló tanulók felsorolása:*

*Richard BRIGHT utazásai a Dunántúlon. 1815. 1970, Athenaeum ny., Veszprém. – CZETZ János, 1968 Bem [József] erdélyi hadjárata 1848–49-ben. Gyurian-Deutsch ny., Pest. – EMBER Győző, 1949, Magyar parasztmozgalmak 1848-ban. Szikra, Bp. – Desider GALSZKY, 1969, Lesseps úr hazárdjátéka. Kossuth Könyvkiadó, Bp. – Bratislava. – E. J. HOBSBAWM, 1964, A forradalmak kora (1789–1848.) Kossuth Könyvkiadó, Bp. – JÓZSEF Attila összes versei. 1971, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. – P. A. KROPOTKIN, 1966, Egy forradalmár feljegyzései. Európa, Bp. – LAKATOS Ernő, 1942, A magyar politikai vezetőréteg. 1848–1918. [Élet ny.], Budapest. – MÁLYUSZ Elemér, 1937, II. József tolerancia gondolatának eredete. (Emlékkönyv Domonovszky Sándor születése hatvanadik fordulójának ünnepére.) Egyetemi ny., Bp. – Albert SOBOUL, 1963, A francia forradalom története.

Soboul könyvét Bajnok László, Tarle Napóleonját Bíró Bea és Tüske Zsolt, A forradalmak korát (Hobsbawm) Sós Judit, Zsigmond László „Franciaországnak” részleteit Gyollai János, József Attila „A város peremén” és „Óda” c. versét Balog Katalin és Bátay Gabriella, Wellmann tanulmányát Klabá Zsuzsa és Bencze Ágnes, Mályusz II. Józsefről szóló munkáját Paksicza Éva, Bright útleírását Pilát Andrea, Czetz tábornok emlékiratait Németh József, Ember Győző tanulmányát Bíró Bea, Galsky könyvét Balog Katalin, Kropotkin memoárjait Németh József, Széchenyi „Blick”-jét Baksa Kinga (németül), Szabad György Kiegyezés monográfiáját Szalay Márta és Lakatos Ernő tanulmányát Bankó Ágnes vállalta, tehát néhányan többször is vállaltak feladatot. Ugyanakkor az osztály egy része enyhe passzivitásba süllyedt, amit viszonylag ritkán mozgatott meg egy-egy „érdekesebbnek” ítélt kérdéskör vitája mint pl.: Napóleon személye, a József Attila versei alapján tárgyalt dialektikus és történelmi materializmus problémaköre, Széchenyi tevékenységének értékelése, vagy a Szuzei-csatorna építésének intimitásai. Hozzá kell tennem, hogy sajnos a minőség nem mindig ütötte meg a kívánt mértéket, különösen ha szerényebb képességű diák volt a referátumkészítő.

A beszámolókészítés módszeréről már félévben kiderült, hogy nem elég hatékony módszer az osztály döntő töb-

1789–1799. Kossuth Könyvkiadó, Bp. – SZABAD György, 1967, Forradalom és kiegyezés válaszüttján (1860–61). Akad. Kiadó, Bp. – SZÉCHENYI István [gróf], 1859, Ein Blick auf den anonymen „Rückblick” . . . ny. n., London. – Jevgenyij TARLE, 1967, Napóleon. Gondolat, Pécs. – WELLMANN Imre, 1965, Pest megye parasztsága és az úrbérrendezés. [Bp.], Bács-Kiskun m. ny., Kecskemét. – ZSIGMOND László, 1969, Franciaország. 1789–1968. Kossuth Könyvkiadó, Bp.

ségének aktivizálására, jöllehet a referátumok összeállítói olykor tiszteletre méltó munkát végeztek. Az egyéni munkával szemben ugyanis néha a „tömeg” elnéző passzivitása volt jellemző.

A második félévben tértünk át az írásbeli házi feladatok íratására, imígyen megmozgatandó a „csendes többséget”. A házi feladat témájául sokszor a referátumokra vonatkozó kérdést adtam. Az órán vázolt ellentmondások továbbgondolása, feloldásuk vagy esetleg újabb szempontok felvetése volt rendszerint a feladat.

Itt kívánom megjegyezni, hogy a történelem talán kissé túlságosan is „politikus” értelmezése miatt (amire pedig a harmadikos tananyag nagyon is csábít) a hatalom kérdéskörével szemben kialakult általános ellenérzés fékezte a munkát. Ezt az ellenérzésüket sokszor tudatosan értésemre is adták, pedig mindig hétköznapi, emberi problémákon keresztül próbáltam közelebb vinni hozzájuk az eseményekben rejlő logikát.

Az egész tevékenységét sommásan értékelve nem tudom azt teljes mértékben kielégítőnek nevezni még akkor sem, ha az alapvető kézikönyvekkel sikerült is a tanulók többségét megismertetni, ha néhányszor sikerült „megfogni” az osztályt, és valódi parázs vitát teremtve kerültek közelebb az adott problémákhoz, azonban ezek az esetek sem váltottak ki az osztály minden egyes tagjában produktív, legfeljebb csak befogadó aktivitást. Azok, akik részt vettek a munkában, feltétlenül gazdagodtak vele, de a „tömeg” gazdagodása – félek – nem minden esetben mutatható ki.”

SZÜCS Palma, a fizikát ebben a felfogásban két éve oktató tanárnő a következőképpen összegezte a kísérlet tanulságait 1973 júniusában:

„Kudarok: A tanév elején a „kiselőadások” rendszerét akartuk szélesíteni és a tudományosság felé eltolni. (II. o-ban inkább a történeti részeket, ezzel kapcsolatos érdekeségeket tartalmazták a beszámolók.) Volt egy két színvonalasabb előadás, de az egész osztályt nem aktivizálta kellően ez a feldolgozási módszer. Ennek többek között az is volt az oka, hogy nem elég világosan, szabatosan adták elő a tanulók mondanivalójukat. Közepes tanulóknál az is előfordult, hogy maguk sem értették elég mélyen azt, amiről beszéltek, kérdésekre már nem tudtak válaszolni. (Ez fordult elő még a második félévben is Bíró Bea előadásakor a fénysebességének meghatározási módszerét ismertetve.) – Ezek az említett tapasztalatok nemhogy segítették volna célunk elérését, hanem azt mutatták, hogy az áltudományosság, felszínesség veszélye merül fel. Az embernek az volt az érzése, hogy a tanulók azt gondolták, ez az egész kísérlet nekünk fontos, őket hidegen hagyta.

Felmerült annak a lehetősége is, hogy a Bocskai úti TIT Stúdió fizikai előadásaira járjanak el a tanulók. Ezen a téren is igen szerények eredményeink. Bár összesen 3 lány felkérésemre element, órán beszámolt az ott hallottakról, dicsérte az előadásokat, rendszeresen senki sem látogatta az év során azokat. Alkalmoszerűen 2–3 tanuló járt el (Kopácsi, Garami, Lázár).

Próbálkoztam azzal is, hogy egy-két órát az előbb említett TIT Stúdió laboratóriumában tartunk. Ezt egyáltalán nem lehetett kivitelezni. A II. osztályos anyaghoz maga a laboratórium sem rendelkezik kellő felszereléssel, azonkívül az anyagi nehézségek is felmerültek (a labor használati díját az iskola nem hajlandó fizetni).

Eredmények: Helyesnek bizonyult az az elhatározásunk, hogy a „kiselőadásokat” az egész osztálynak otthonra feladott problémákkal, az órán feltett, a tananyagon túlmutató kér-

dések megbeszélésével felváltva alkalmazzuk: A két utóbbival kapcsolatban volt egy-két jól sikerült óra (a poláros fény gyakorlati felhasználása, természetben előforduló hőtani jelenségek magyarázata). Általában a gyakorlati problémák megbeszélése mozgatta meg legjobban a tanulók fantáziáját, ilyen kérdéseknél viták is alakultak ki.

Eredménynek könyvelhető el, hogy a tankönyvek használatától húzódozó, a rendszeres tanulást mellőző egy-két tanulót éppen az előbb említett problémák megbeszélése révén sikerült megnyerni a tárgy számára (Suha P., Török L., Németh J.). Több alkalommal értékes, önálló megnyilatkozásaik voltak.

Jól sikerült a könyvtárban tartott óra. A tárgy iránt kevésbé érdeklődő tanulók is aktívan részt vettek benne (Füle P., Gyollai). Talán ennek az órának az eredménye, hogy egyik tanuló (Pető M.) a továbbtanulás érdekében magántanár nélkül – külön kérte a szüleit, hogy nyáron ne kelljen tanárhoz járnia – az általam javasolt könyvekből, példatárakból akarja tudását a megfelelő szintre emelni.

Összefoglalva: Véleményem szerint a kísérlet eddigi eredménye elsősorban az, hogy az osztály szinte minden tanulójának van bátorsága valamilyen a tankönyvben nem található vagy nem kielégítően tárgyalt problémával való foglalkozáshoz, anyag gyűjtéséhez. Elég sokan ezt még fizikából is szívesen teszik, ha tanulmányi szempontból ez előnyös számukra.

Nem kielégítő általában a gyűjtött anyag feldolgozási módja. Nem tudják elég jól kapcsolni régebbi ismereteikhez a lényegét, kiemelni belőle, rendszerezve, világosan és önállóan, jegyzeteiktől elszakadva előadni.

Javaslat a jövő tanévre: Már, a következő tanév első hónapjaiban el kell érni oda, hogy mindenki a saját igényeinek megfelelő könyveket forgassa fizikából. – Mászt aki rádiószerelő

lesz, mást aki orvos, mást aki fizikus, mást aki pszichológus stb.

A továbbtanulás szempontjából a példatárak használatára kell alaposabban megtanítani őket, hogy öntevékenyen gyakorolják, fejlessék problémamegoldó készségüket.”

Szavaink hitelül mellékeljük a könyvtárban tartott fizikaóra vázlatát:

FÉNYTAN

Bevezető óra

Helye: A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár 6. sz. kerületi könyvtára (Bp. XI., Karinthy Frigyes u. 11.).

Ideje: 1973. március 28. 11 órától 12 óra 15 percig.

Megjegyzés, módszer

- I. *Eddigi fejezetek a fizika tanulmányaink során.*

A tanár és a diákok beszélgetése alapján.
Könyvtáros:
Kérdését az osztály kapja. Vélemények.
Hol lehet pontosan utánanézni?
Természetudományi Lexikon
Egy tanuló felolvassa a „fénytán” szócikket.
- II. *Mivel foglalkozik a fénytán? Hogyan nevezik másként ezt a fejezetét a fizikának?*

Könyvtáros:
Lexikon használata, kikeresés. A szavak több jelentésére utal (optika).
Irodalomra (szakirodalomra) is hivatkozik.
Könyvtáros:
Hol nézünk utána, ha bővebben érdekel a kérdés?
Max von Laue: A fizika története
Marx György: Túl az atomfizikán
Tartalom és névmutatóban!
- III. *A fénytán kialakulásának története*

A tanár rákérdez.
Összefoglalva:
egyiptomiak
görögök
Euklidész: fényvisszaverődés,
Ptolemaiosz: fénytörés,
Arkhimédész: hagyomány szerint tükrökkel gyújtotta fel a római hajókat

rómaiak

Néó csiszolt drágakövet
használt monoklinak.

Európa, XVII. század:

távcső, mikroszkóp,

ma: tudomány, technika,

honvédelem, közszük-
séglet.

IV. A fény

Anyag-e? – tanulók véle-
ménye.

Az anyag definíciója.

A fény definíciója.

Fényelméletek. Mi a fény?

Rákérdezés.

Olvastatás.

A tanár összefoglalása.

V. Fény terjedési sebessége:

Az energia terjedése

A sebesség a közegtől függ.

Megbeszélés alapján.

VI. Fontos alapfogalmak

Fényforrás. Definíciója,
fajtái

Fénynyaláb. Tanár és
diákok.

Fénysugár. Tanár és diákok.

Könyvtáros:

Hol nézhetünk utána?

Értelmező Szótár,

Természettudományi Lexikon,

Filozófiai Lexikon,

Felolvastatva:

Természettudományi Lexikon.

Természettudományi Kis-

lexikon.

Mikor melyiket használjuk?

Felolvastatva:

Természettudományi Lexikon.

Kép megmutatása:

Marx György: Túl az atom-
fizikán

Mai álláspont:

Szalai: Fizika

Foton definíciója:

Természettudományi Lexikon.

Könyvtáros:

Természettudományi Lexikon
felolvastatva!

VII. A fénytan fejezetei

1. hagyományos:

geometriai optika,
fizikai optika

2. modern:

elektronosságban belül
tárgyalja,
kvantumfizikánál tár-
gyalja.

Könyvtáros:

Ilyen: Szalai: Fizika

Felhívja a figyelmet a könyvré-

A könyvek megmutatása:

Füstöss-Huszár: Maxwell c.

könyve

Feynman: Mai fizika

Orear: Modern fizika

Einstein: Relativitáselmélet

Néhány szó a bemutatott könyvek
tartalmáról, felépítésük jellegéről,
a szerzők gondolkodásmódjának
sajátosságairól.

Az elsődleges tájékozódás egyik
megfelelő eszköze:

a Modern Fizikai Kisenciklo-
pédia

Könyvtáros: Kézdi Ágnes

Tanár: Szűcs Pálma

A kísérleti órák jelentős részén e sorok írója rendszerint megfigyelőként ott volt. Részletes jegyzőkönyvek általában nem készültek, hanem az éppen lezajlott óra tanulságait többnyire azonnal megvitattuk. Az egyik könyvtárban tartott irodalomóra rövidített jegyzőkönyvét most mégis módunkban áll közzétenni, mert magnófelvétel készült róla, és egyébként egy óraleírás-gyűjteményben már időközben meg is jelent (Órák a könyvtárban. 1974).

Bevezető óra ADY megismeréséhez

A tanítás tárgya: Ady egyénisége, fogadtatása és hatása.

Kiemelt cél: az „Ady-jelenség” sokoldalú bemutatása és vizsgálata (önvallomások, kortársi nyilatkozatok; az utókor értékelése).

Óratípus: Tananyagegységet bevezető óra.

Az óra színhelye: Főv. Szabó Ervin Könyvtár, XI., Karinthy F. út.
Előzmények: A megelőző iskolai irodalomórán az alábbi öt kérdésre kértem a tanulóktól írásbeli választ:

Milyen volt Ady egyénisége?

Költészetének jellegzetessége?

Társadalmi-történelmi jelentősége?

Milyen Ady-verseket ismersz?

„Az én Adym” (csak ha „van”).

Meglepetésre, a szokásos tapasztalatokkal és a közhiedelemmel ellentétben kiderült, hogy a gyerekek ismerik Adyt, s a leglényegesebb vonásait fel is tudják mutatni. Néhány találó megjegyzésüket összegyűjtöttem itt, a kérdések sorrendjében.

1. Nagyon mélyről jövő dacból, büszkeségből, fájdalomból áll; rendkívül különös lelkiakat volt; önmagát furcsa költői tudattal helyezte a világ fölé; lángolás, szenvedély, igazságszeretet, kegyetlen őszinteség; egész lírájában van valami titokzatosság, magányosság; . . .
2. Merész, új formák; szimbolizmus; hagyomány és modernség összegezése; nyelv és gondolat szabadsága; új érzéseket szólatalt meg újszerű módon, közvetlenség; . . .
3. Forradalmi egyéniség volt; képes volt gondolataival elindítani az embereket a cselekvés útján; felismerte kora valóságos helyzetét és a fejlődés irányát; olyan volt mint Petőfi korábban; álmaiban már a forradalom élt; életmódokat és gondolkodásmódokat akart átalakítani; . . .
4. (Az általános iskolában tanultakon kívül olyanok is, mint:) Az ős Kaján; Vér és arany; A fekete zongora; Új tavaszi seregszemle; Őrizem a szemed; Szeretném, ha szeretnének; Lédával a bálban; Ifjú szívekben élek; Az Illés szekéréen; Vezeklő vigadozás zsoltára; Ki látott engem? Mert másokért csatáztam; A foltámadás szomorúsága; Az Isten harsonája stb.
5. (Egy versenyszerűen sportoló, hallgató 17 éves fiú válaszát idézem): „Az én Adym nem egy versben él. Általában magáért Adyért mint emberért olvasom. Varázslatos, mint egy elfojtott és kitorzni készülő vulkán. És nemcsak a vulkán felszíne, hanem a mélysége. Ady szerintem pszichikai értelemben is mélyen tartalmas. Adyt olvasni igazán hozzáillő zenével lehet (Beethoven, Vivaldi, Schönberg, Bartók . . .)”.

Az óra előkészítése, megszervezése: Az órán felhasználandó könyveket – Kézdi Ágnes könyvtáros segítségével – leemeltük a polcokról és szétosztottuk a három nagy asztalon, melyek köré 13–13 tanulót ültettünk, külön asztalt kaptak a bemutatásra szánt képek, a magnó és azok az Ady-bibliográfiából kiválasztott kötetek, amelyeket a könyvtári óra szünetében tekinthettek meg a tanulók.

Az óra menete

Ady–Kodály: Fölszállott a páva.
Idézetek az előző órán készített
öt kérdésre adott tanulói váz-
latokból.

I. rész: Ady önvallomásai.

Önéletrajz I., II. (részletek)
Góg és Magóg fia vagyok én. . .
A költemény értelmezése.

Itthon vagyok (újságcikk)

Ki látott engem?

A költemény értelmezése.

A magyar Pimodán (részletek)
szómagyarázat, értelmezés.

Két részlet Ady párizsi
leveleiből.

(Verlaine, 1906. dec. 18.)

(Gauguin, 1906. nov. 21.)

Magnetofon.

Tanári közlés.

Ady: Vallomások és tanulmányok
c. kötet (1944).

Tanári bemutatás.

Felolvasás.

Közös elemzés, tanári irányító kér-
désekkal, – tanári bemutatás.

Felolvasás.

Közös elemzés, tanári irányító
kérdésekkel. Tanári bemutatás.

Közös elemzés, tanári irányító
kérdésekkel. Tanuló bemutatás.

Közös elemzés (lexikon-használat).
Tanári bemutatás.

Közös elemzés (Művészeti Lexi-
kon).

Házi feladat kijelölése: Ady prózai
írásai közül választható: a Duk-
duk affér vagy a Válasz Tóth
Bélának, vagy a Petőfi nem al-
kuszik; feladat: a választott
cikkben fellelhető Ady-voná-
sok gyűjtése.

- Az ős Kaján
A költemény értelmezése.
- Portus Herculis Monoeci (részlet)
A Magányos cédrus elemzése.
(Részlet: Németh L. Csontváry-kötetéből, a 185–186. lapokról, Corvina, 1970.)
- Az idézett gondolatok elenzése.
Egy ismerős kisiú
(a lehetséges és a valóságos élet találkozása, ambivalencia)
- Ady élete a nem író kortársak művészetében (Rippl-Rónai, Csorba Géza, Székely Aladár)
- Összegezés:
„Messziről és messzire megy az élet. . .
Én nem bűvésznek, de mindennek jöttem. . .” (Hunn, új legenda)
- Felolvasás.
Szómagyarázat (Ért. Szótár), beszélgetés.
Tanári bemutatás.
Tanulói bemutatás – a tanári kijelölés alapján.
Beszélgetés, a Magányos cédrus megtekintése, utalás a művészetek rokonságára.
A „kettős én” problémája a századeleji művészetben: tanári közlés, beszélgetés. Képek bemutatása.

Tanári közlés.

(Órakozi szünet 15 perc)

(A tanulók megtekinthetik az alább felsorolt – külön asztalra helyezett – könyveket.)

II. rész. Kortársak között

Schöpflin Aladár: Ady Andre,
1934, 208–209. o.

„Eretnek volt a politikával, a társadalmi erkölccsel, az egész polgári berendezésű világgal szemben.”

Benedek Marcell: Ady-breviárium,
1924, I. 202–203. o.

Minden tanuló megkapja a kijelölt szöveget. Ezzel egy időben tájékoztatást kapnak: különböző, néha egymásnak ellentmondó véleményeket adunk kézbe. Ezeket közösen fogjuk megbeszélni, megvi-

„Erő, életvágy, ébresztő ostorozás a fölfelé törekvés: az ideál, a teljesség felé.”

Ignotus: Vál. írásai. 1969, 318. o.

„Ady Endrének nagyon sok a mondanivalója – körülbelül minden, ami embert nyugtalanít. . . .”

III. rész. Az utókor előtt: Fábry

Zoltán: Stószai délelőttök. 1968,

Az ismeretlen Ady (98. o.)

„Adynál pontosabban és illetékebben senki nem határozhatta meg a magyarság történelmi süketnémaságát.”

Sinkó Ervin: Epikurosz hervadt

kertje. 1964, Ady E. (104–106. o.)

„. . . a Kommunista Kiáltványnt és Az Illés szekerén című Ady-kötetet egyszerre adta nekem olvasásra. S nem tévedett, a kettőnek csakugyan köze volt egymáshoz – az én számomra.”

József Attila: Ady emlékezete.

Miért nem látja J. A. az „egész Ady”-t?

Németh László: Két nemzedék, 1970, Ady Endre (1934) 57–58. o.

„Ady Endre, aki körül az úgynevezett nagy élet hűhós legendája burjánzott fel, sokkal jobban be volt szorítva az élet nagy absztrakciói közé, sem-

tatni. A feladatuk: csoportos munkával készüljenek fel erre az Adyról szerzett ismereteik alapján és a vélemények tanulmányozása útján. Az utóbbival kapcsolatban feladatuk kapták: a könyvtárban található általános, irodalmi és életrajzi lexikonok, kézikönyvek segítségével alkossanak képet maguknak az idézetek szerzőiről, műveikről, ismerkedjenek meg az idézet szövegekörnyezetével.

hogy a mi alámerülésünkkel
élhetett volna.”

Király István: Ifjú szívekben élek?
1972, (109–110. o.)

„Ott vibrált ebben a költészet-
ben . . . a század problémái-
nak három számottevő, egy-
mással felelő megoldási
módja: a Semmi, az Isten s az
Ember válasza.”

**Pilinszky János: Ifjú szívekben
élek? 1968. (112. o.)**

„. . . mit kezdjük Ady ki-
rályi pózaival? József Attila
mérésadatai az emberről és a
mindenségről kétségtelenül
sokkalta pontosabbak, hasz-
nálhatóbbak számunkra.”

Összegezés:

„Szabad-e engem hidegen meg-
érteni? Szabad közönnyel ki-
térni?”

(Ki látott engem?)

**Lesütött szemű nemzedéknek
Hiába gyúl nagyfényű ének.**

**Látni kell őt, nem felfedezni,
Ahogy szerette, megszeretni. . .**

**Élünkre áll, ha mi szeretjük;
a mosónő fiával együtt.**

(Ratkó J.: Ady) – **Új Irás,**
1969, 4. sz.

Adatok az óráról:

Iskola: Budapest XI., József Attila Gimnázium

Időpontja: 1973. április 18.

Az órát tartotta és a leírást készítette: Vasbányai Ferenc.

**A feldolgozás módja: a kijelölt ta-
nulók felolvassák az idézetet, tájé-
koztatják az osztályt: milyen for-
rások alapján tájékozódtak a szerző
kilétéről, majd az idézet közös
megvitatása kezdődik tanári irá-
nyítással.**

Tanári közlés.

Felolvasás.

5.2. A mérés módszerei

Kísérletünkben külön vizsgálat tárgyává tehattük volna a pedagógus kollégák reakcióit is, vajon hogyan fogadják kezdeményezésünket? „Steril” javaslatainkat hogyan keltik életre? Milyen mértékben érzik feladatnak, nyűgnek céljainkat, illetve milyen mértékben azonosulnak azokkal?

A jelzett kérdésfeltevés jogosságát elismerve sietünk leszögezni, hogy méréseink, megfigyeléseink csaknem kizárólag a tanulók fejlődésére, ismeretelsajátító tevékenységére, reakcióira irányultak.

A pedagógus kollégákkal ugyan folyamatos konzultatív kapcsolatot tartottunk fent, hogy a szándék és a megvalósulás viszonylag megszakítások nélkül korrigálja, csiszolja egymást, de a továbbiakban ezekről a rendszeres óralátogatásokról, s azok nyomán kialakult négy szemközti vagy csoportos megbeszélésekről nem adunk szisztematikusan számot. Ennek ellenére nyomatékosan hangsúlyozni kell az említett (cél-megvalósulás) ellentétpár egymást folytonosan módosító dialektikus egységét, vagyis annak tisztázását, hogy időre, kölcsönös megértésre volt szükség a kísérleti stratégia kidolgozásakor, amelynek sikeres gyakorlásához a pedagógusok alapvető azonosulása is elengedhetetlen előfeltétel volt. Meggyőződésünk szerint minden ehhez hasonló kísérlet legdöntőbb eleme éppen a tanítást végzők konstruktív, és az alapokat feltétlenül egyetértően elfogadó magatartása.

Kísérletünk beindításakor sem a kérdésfeltevés, a cél, a módszerek megfogalmazása okozta a legtöbb gondot, hanem az oktatást végző kollégák egyetértését megteremtő, illetve a beavatkozások hatékonyságát igazoló eszközrendszer összeállítása.

A rokon jellegű próbálkozások rendszerint megelégszenek a tanulmányi eredmények részletes és az olvasmányok globális regisztrálásával, majd ezen adatok csoportosításával, összevetésével szokták az objektív bizonyítékokat megteremteni. E módszer célszerűtlenségét, durván egyszerűsítő jellegét felesleges taglalnunk. Sajnos azonban az adott körülmények között kissé ugyancsak hiábavalónak kell ítélnünk egy ideálisnak tűnő személyiségvizsgálat és tantárgy-tesztbatteria leírását is. Továbbá annak aprólékos részletezésétől is eltekintünk, hogy ezek alkalmazására vagy netán kidolgozására miért nem volt módja a kísérlet vezetőjének. Inkább tárgyyszerűen bemutatjuk az alkalmazott módszereket s vállaljuk a magától értetődően mindenkor jogos kritikát.

Az adott kereteken belül – tekintettel a változási felületek nagyságára – viszonylag sokféle elágazás lehetőségével számoltunk ugyan, de az intézményes kötöttségek miatt elsősorban mégiscsak a tájékozottsággal, az olvasással, a nyelvhasználati jellemzőkkel foglalkoztunk a legtöbbet. Amint erre már utaltunk, a kísérleti osztállyal párhuzamosan egy kontroll osztályt is rendszeresen vizsgáltunk, tehát a beavatkozások hatásait kétszeresen is lemérhettük.

a) Az egyes osztályok eredményeit mindenkor viszonyítottuk saját korábbi eredményeikhez.

b) A kísérleti és kontroll osztály párhuzamos adatainak ismételt összevetését is rendre elvégeztük.

A következő eszközöket használtuk fel:

I. A tanulmányi eredmények alakulását rendszeresen figyelemmel kísértük, természetesen elsősorban az adott négy tantárgyhoz kötődően, de azon túl is.

II. Évenként kérdőívet készítettünk a tanulók tájékozási szokásainak, olvasmányszerkezetének felderítése érdekében.

- III. A 3. tanév végén és a 4. tanév elején 1–1 nap időmérlegét vettük fel. Tehát mindkét osztályban 2–2 nap (1 szerda és 1 vasárnap) tevékenységstruktúráját rögzítettük.
- IV. A második tanév elején, 1971 októberében és a negyedik tanév végén, 1974 áprilisában 4–4 kreativitás-tesztet (szokatlan használat, konzekvencia, mondatbefejezés, távoli asszociációk) vettünk fel (BAR-KÓCZI–KLEIN, 1968; KLEIN, 1970).
- V. Ugyancsak a fenti két időpontban felvettük a ROKEACH által összeállított, a kognitív stílus merevségét, zártságát mérő D-(dogmatizmus)-attitűdskála rövidített változatát (ROKEACH, 1960; HALÁSZ–NAGY, 1974).
- VI. Szintén két alkalommal felvettünk egy-egy több szempontú szociogramot mindkét osztályban (MÉREI, 1971).
- VII. Tartalomelemzés. Szabadon választott szépirodalmi művekre vonatkozó értékelő megnyilatkozásokat elemeztünk (HALÁSZ, 1972; HALÁSZ–NAGY, 1974). Továbbá mindkét osztály magyar érettségi dolgozatait vizsgáltuk meg a content analysis módszerével, egyszerre több szempontból is. Összehasonlítottuk az összetett mondatok arányát, azon belül az alá- és mellérendelő szerkezetek előfordulási gyakoriságát, továbbá az absztrakt főnevek és az elvont melléknevek választékát (LAWTON, 1974). Ugyancsak kísérletet tettünk az érettségi dolgozatok vizsgálatánál a divergens kognitív stílusjegyek kimutatására is, amikor a dolgozat témájához kötődő hivatkozásokat számba vettük.

6. A LÁTHATÓ EREDMÉNYEK

A fejlődéslelektani vizsgálatok, megfigyelések alapján igen sokat tudunk arról a viharos, a személyiség egészét átfogó változássorozatról, amely általában jellemző az általunk is vizsgált korosztályra (BUDA–HAVAS, 1974).

Jóval kevesebb ismerettel rendelkezünk viszont arról, hogy a hagyományos oktatási szokások konkrétan milyen irányú változások esetében szerepelnek elsődleges okként vagy a fejlődési tendenciák milyen körében hatnak inkább az iskolán kívüli, osztályszociális feltételek. Természetesen az okok ilyen irányú szétválasztása csak rendkívül aprólékos, analitikus jellegű, longitudinális vizsgálatok elvégzése nyomán volna lehetséges. (Egyébként talán nem is lenne érdektelen ilyen típusú kutatásokat szervezni a bentlakásos kollégiumok létesítésének szükségességét bizonyítandó.)

Az ellenőrző mérések céljait szolgáló vizsgálati eszközök összeállítására is jóval egyszerűbb lett volna, ha a szokványos iskolai aktivitásokhoz közvetlenül kapcsolódó képességek tevékenységstruktúrák, személyiségjegyek változásáról, alakulásuk törvényszerű tendenciáiról egzaktabb, részletesebb, rétegekhez kötődőbb tudással rendelkezünk volna.

Ezek hiányában legfontosabb hipotéziseinkhez igazodóan állítottuk össze apparátusunkat, de az első perctől fogva nem voltak kétségeink afelől, hogy a változások teljes körét egészen biztosan nem tudjuk befogni. Munkánk lezárásakor mód-

szertani önkritikánk természetesen még konkrétabbá vált, s bár utólag teljesen evidensnek tűnik, ennek ellenére sem vizsgáltuk a kísérleti személyek olvasási készségének (sebesség és megértés), továbbá teljesítménymotivációjának elmozdulását.

Adataink bemutatásakor az olvasóban nyilván további hiányérzetek támadnak majd: „itt és itt is bizonyára változások történtek”.

Éppen az ilyen típusú ellenvetések jogosságát, a nem regisztrált változások sorának realitását is elismerendő beszélünk adataink közreadásakor a látható eredményekről.

6.1. Az induló helyzetről

Kísérletünk terepül szándékosan egy általános (nem tagozatos) osztályt választottunk, hogy az átlagost minél jobban megközelíthessük, hogy ne kelljen sem kifelé, sem magunk előtt túl sokat szabadkozni, magyarázkodni az elittel, a válogatott csapattal elért esetleg gyanúsán szép eredmények miatt. Ennek megfelelően természetesen az összehasonlíthatóság érdekében a kontroll osztály sem volt tagozatos. Nos, az átlagos szintet valószínűleg egészen jól megközelítettük, mert amint a bemutatásra kerülő adataink is jól illusztrálják majd, meglehetősen szürke, jellegtelen, passzív gyermektömeggel indult a kísérleti osztály. A finomabb jellemzés előtt azonban vegyük sorra a keményebb adatokat. A nemek megoszlása sajnos kiegyenlítetlen. (A most elemzésre kerülő adat-sorokban az abszolút számok közvetlenül összevethetők, mert mindkét osztály 43–43 tanulólétszámmal kezdett (*1. táblázat*).

A fiú-lány arány aszimmetrikus jellegét, bármennyire is tudatában voltunk torzító erejének, adottságként kellett elfogadnunk.

1. táblázat. Nemek szerinti megoszlás

A tanulók neme	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	A tanulók száma	A tanulók száma
fiú	15	25
lány	28	18
Összesen	43	43

Hasonlóképpen adott volt számunkra a gyermekek társadalmi háttere, családjaik anyagi helyzete, lakásviszonyaik, testvéreik száma, felkészültségük, tájékozottságuk stb. Lemondva a nagyon aprólékos dokumentálásról, csak az általunk legfontosabbnak ítélt adatsorokat vetjük papírra (2. táblázat).

2. táblázat. A tanulók társadalmi háttere

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	Az apák száma	Az apák száma
8 általános	5	8
érettségi	11	7
főiskola	4	5
egyetem	23	23
Összesen	43	43

Az apák társadalmi helyzetét durva megközelítéssel hasonlóan ítélni lehet. Természetesen finomabb elemzés, amelyre itt a minta nagyságrendje miatt nem kerülhetett sor, kideríthetné (az anyák, nagyapák réteghelyzetét és munkahelyeik ágazati eloszlását is figyelembe véve) lappangó különbségek meglétét. Az apák foglalkozását vizsgálva viszont az összevethetőség, a starthelyzet azonossága az, amit inkább megállapíthatunk (3. táblázat).



3. táblázat. A tanulók társadalmi háttere

Az apa foglalkozása	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	Az apák száma	Az apák száma
nyugdíjas	1	1
középszintű szakember	10	3
munkás	6	11
értelmiségi	26	28
Összesen	43	43

A munkás kategórián belül mindkét csoportban többnyire szakmunkások vannak, s a középszintű szakemberek együttese technikusokat és az adminisztratív alkalmazotti létszámba sorolandó egyéneket foglal magába.

A gimnáziumi belépőjegyül szolgáló általános iskolai vég bizonyítványok csoportosítása egyetlen helyen mutat némi ferdeséget: a kísérleti osztályba hárommal több kitűnőt soroltak be, mint a kontroll csoportba. De amint majd a továbbiakban is kiderül, szó sincs a kísérleti csoport eleve meglévő intellektuális fölényéről. Annál is kevésbé, mert az osztály-átlagok (8. év végén) egy tizedes eltéréssel megegyeznek:

Kísérleti osztály 4,52

Kontroll osztály 4,40

4. táblázat. Tanulmányi átlageredmény a VIII. osztály elvégzésekor

Tanulmányi eredmény	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	A tanulók száma	A tanulók száma
kitűnő (5)	7	4
jeles (4,9–4,7)	10	9
jó (4,6–3,8)	22	26
közepes (3,7–2,8)	4	4
Összesen	43	43

Milyen lehet a tanulók családi körében az általános kulturális légkör? Milyen presztízse, tekintélye van az egyik legáltalánosabb kulturális eszköznek, a könyvnek? Erről szerettünk volna valamit megtudni, amikor a házi könyvtárak felől érdeklődtünk. Egyetlen tanuló sem akadt, aki a családi könyvtár teljes hiányát jelölte volna. A természetesen csak egyéni becslésen alapuló adatok itt is hasonló viszonyokat sejtetnek (5. táblázat).

5. táblázat. Házikönyvtár

Kötetszám	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	A tanulók száma	A tanulók száma
10–100 kötet	8	9
101–200 kötet	12	10
201–400 kötet	10	8
401– kötet	13	16
Összesen	43	43

Az iskolán kívüli tevékenységek csoportspecifikus jellemzésére egy általunk összeállított tevékenységlistát értékeltettünk a tanulókkal öt fokú skála segítségével. Az osztályzatok alapján számított súlyozott átlagok értékeinek rangsora a két csoport esetén öt ponton jelez eltéréseket (6. táblázat).

A fiúsabb barkácsolásnak és beat zene hallgatásának a tíu többségű (kontroll), míg a lányosabb házi munkának és komoly zene kedvelésének a lány többségű (kísérleti) osztályban nagyobb a bece. A televíziózás értékelésében mutatkozó különbség magyarázatához a nemi megoszlás egyenetlensége már nem lehet elegendő.

Mindenesetre megengedhetőnek látszik a fokozott információéhséget, tájékozódási igényeket emlegetni, különös

6. táblázat. A szabadidő-tevékenységek értékelése

Tevékenység	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
olvasás	2,98	2,84
sportolás	1,86	1,95
beatzene-hallgatás	1,37	2,21
kirándulás	1,21	0,79
színház	1,05	0,79
tv-nézés	1,02	1,60
segítés a házimunkában	0,79	0,60
együttlét a barátokkal	0,79	0,74
mozi	0,70	0,91
komolyzene-hallgatás	0,58	0,33
rádiózás	0,53	0,67
tánc	0,53	0,44
barkácsolás	0,49	1,00
séta	0,49	0,40

tekintettel a következő adatsorokra, amelyekből az olvasottságra, az általános kulturális szintre kívántunk következtetni. Mindenekelőtt 15 nevet soroltunk fel, s kértük, néhány szóval jelezzék, ha tudják kiről van szó. A lista természetesen önkényes és igen szűk, de John Lennon, az akkor még aktív „gombafejű” zenész első és Egry József, Saljapin, Planck, Lukács György utolsó helyei mégis jól jellemzik a vizsgálati személyek nem túlságosan heves intellektuális érdeklődését.

A klasszikusokat meglehetősen jól ismerik, vagy legalábbis a többség képes azonosításra Gorkij, Brahms, Babits, Kosztolányi neve hallatán. A megkérdezetteknek viszont csupán megközelítően a fele tudta bizonyítani hogy általa Dosztojevszkij, Tamási Áron, Madame Curie, Armstrong Neil (az első, 1969-ben Holdra lépő ember) és Makarenko ismert. Érdekes módon Clarke, Ron nevét, a hosszútávfutás többszörös világcsúcstartóját is csupán minden tizedik tanuló volt képes jól elhelyezni (7. táblázat).

7. táblázat. Ismeri-e?

Nevék	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	választ adó	választ adó
<i>Lennon, John</i>	38	40
<i>Gorkij, Makszim</i>	32	38
<i>Brahms, Johannes</i>	32	27
<i>Babits Mihály</i>	21	33
<i>Kosztolányi Dezső</i>	19	31
<i>Dosztojevszkij, F. M.</i>	17	31
<i>Tamási Áron</i>	17	27
<i>Mme Curie</i>	15	28
<i>Armstrong, Neil</i>	18	24
<i>Makarenko, A. Sz.</i>	15	24
<i>Clarke, Ron</i>	3	5
<i>Egry József</i>	2	4
<i>Saljapin, F. I.</i>	4	1
<i>Planck, Max</i>	—	1
<i>Lukács György</i>	—	1

A fenti eltéréseken túl itt határozottan jobbnak, tájékozottabbnak mutatkozik a kontroll csoport, hiszen a 15 névből csupán két zeneművész (Brahms és Saljapin) felismerése sikerült jobban a kísérleti osztályban, míg a többi 13 alkalommal rendre csak megközelíteni tudták a másik együttest. Különösen szembetűnő lemaradásuk Mme Curie, Dosztojevszkij, Babits, Kosztolányi, Tamási és Makarenko esetében.

A megkérdezettek közül mindkét osztályban a tanulók 75%-a jelenleg is olvas, azonos arányban (19 és 20 tanuló) tagjai valamely könyvtárnak. Az olvasmányszerkezet elemzésére még később részletesen visszatérünk, itt mindössze az előző táblázatok legfontosabb tendenciáinak folytatásaként mutatjuk be az általunk megadott művek, illetve szerzők olvasottságát bizonyító számokat (8. táblázat).

8. táblázat. Mely könyveket olvasta?

	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	tanulók száma	tanulók száma
a) Sokan olvasták		
<i>Fekete István</i>	35	41
<i>Verne, Jules</i>	31	38
<i>Defoe: Robinson</i>	32	35
<i>Dickens: Copperfield</i> Dávid	34	28
<i>Beecher-Stowe: Tamás</i> bátya kunyhója	28	33
<i>Rejtő Jenő</i>	23	31
<i>Képes történelem</i>	24	27
<i>Ungvári: Beatles biblia</i>	20	28
<i>Solohov: Emberi sors</i>	22	20
b) Átlagosan olvasták		
Görög-római regék	15	19
<i>Berkesi András</i>	13	13
<i>Gárdonyi Géza: Isten rabjai</i>	18	5
<i>Gergely Márta: Szösz</i>	14	9
<i>Lamb: Shakespeare mesék</i>	10	11
<i>Thury Zsuzsa: A francia</i> kislány	12	7
c) Kevesen olvasták		
<i>Öveges József</i>	4	5
<i>Salinger: Zabhegyező</i>	5	3
<i>Kulin: A távcső világa</i>	1	—

A lányos (Gárdonyi, Gergely Márta, Thury Zsuzsa) és fiús (Rejtő, Ungvári) olvasmányok megfelelő elhelyezkedésén túl ismét észre kell vennünk a kontroll csoport árnyalatnyi előnyét mind a szépirodalmi, mind az ismeretközlő művek esetében. Egyébként a domináns gyermekirodalom már érezhetően

kezd keveredni a Rejtő és Berkési képviselte divattal, de Solohov is eljutott már minden második 15 éves diák kezébe, továbbá a humán ismeretközlő művek, a természettudományos könyvekkel ellentétben, szintén elég jó helyen szerepelnek az olvasottsági rangsorban (legalábbis az adott mintában).

Az induló helyzet vázlatos bemutatásának lezárása előtt már csak egyetlen táblázatot közlök (9. táblázat).

9. táblázat. Mit szeretne tenni érettségi után?

	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	tanulók száma	tanulók száma
dolgozni	–	2
szakmát tanulni	4	1
továbbtanulni	25	30
nem tudja	14	10
Összesen	43	43

Amint látható, a gimnáziumi élet kezdetén az aspirációkat tekintve sehol sem bukkantunk perdöntő csoportközi eltérések nyomára. A részletes bemutatásra nem kerülő, de meglevő további adatok sora és a mindkét osztályban végzett megfigyeléseink, továbbá az a tény, hogy a kísérleti csoport a „h”, a kontroll pedig az „i” betűvel volt (a tagozatos osztályok sora után) megkülönböztetve a párhuzamos osztályoktól, mind megerősítik eddigi állításainkat. Nevezetesen: a két együttes a fiú-lány arány kivételével a legtöbb esetben ekvivalensnek tekinthető, de néhány mozzanat a kontroll osztály enyhe intellektuális fölényét sejteti.

A továbbiakban a négy év folyamán bekövetkezett változások (vagy stagnálások) elemzésére összpontosítunk és ennek

megfelelően alakítjuk a tárgyalás mikéntjét is. Nem az osztályok általános jellemzésére, bemutatására törekszünk majd, az egyes tanévekhez kötődően, hanem az egyes témák, vizsgálati eszközök adják meg az értelmezés további menetében a csomópontokat.

6.2. A tanulmányi eredmények alakulása

Iskolai kísérletről lévén szó, bizonyos értelemben az egyes tantárgyakban elért osztályátlagok minősülnek legobjektívebb adatnak. Ezért kezdjük elemzésünket ezen a ponton. Persze az objektivitás csak bizonyos határok között igaz, mert a kísérlet ténye mindenképpen érezteti hatását, valószínűleg – ha öntudatlanul is – az érintett pedagógusok egy része „bizonyítani akar”. Foglalkozunk tehát az iskolai mércék legfontosabbikával úgy, hogy nem tulajdonítunk kizárólagos bizonyító erőt az alábbi adatsoroknak. Az osztályzatok elemzéseink egyik szempontjára, az iskolai eredményességre hívják fel a figyelmet, végső soron azonban szervesen beilleszkednek a változások sokrétűségét bemutatni akaró részbizonyítékok sorába.

Tekintsük meg az egyes tanévek végén elért osztályátlagok sorát a négy kísérleti tantárgyban külön-külön, azok összesített átlagában és az összes tantárgy alapján számított átlagértékekben (10. táblázat).

A harmadik számszlop a két osztály párhuzamos eredményei közötti eltéréseket mutatja abszolút számokban, s a „+” előjel a kísérleti osztály, a „-” jel pedig a kontroll csoport jobb eredményét hirdeti. A számsorok lényeges különbségeinek kimutatására a kétmintás t-próbával végeztünk szignifikanciaszámításokat. A csillaggal jelölt pontok szignifikáns eltérésekre utalnak.

10. táblázat. Tanulmányi eredmények

	Kísérleti osztály	Kontroll osztály	Különbségek
1970–71, I. osztály			
magyar	4,05	3,63	+0,42
történelem	4,09	3,74	+0,35
biológia	3,98	3,66	+0,32
A 3 tantárgy átlaga ($3 \bar{X}$)	4,04	3,68	+0,36
Az összes tárgy átlaga (ΣX)	3,83	3,45	+0,38
1971–72, II. osztály			
magyar	3,81	3,18	+0,63*
történelem	3,74	3,66	+0,08
biológia	4,16	3,68	+0,48
fizika	2,88	3,03	-0,15
A 4 tantárgy átlaga ($4 \bar{X}$)	3,65	3,39	+0,26
Az összes tárgy átlaga (ΣX)	3,61	3,36	+0,25
1972–73, III. osztály			
magyar	3,74	3,34	+0,40
történelem	3,79	3,60	+0,19
biológia	4,74	3,68	+1,06**
fizika	3,00	3,23	-0,23
A 4 tantárgy átlaga ($4 \bar{X}$)	3,81	3,46	+0,35
Az összes tárgy átlaga (ΣX)	3,77	3,41	+0,36
1973–74, IV. osztály			
magyar nyelvtan	4,12	3,05	+1,07**
magyar irodalom	4,07	3,10	+0,97**
történelem	3,81	3,78	+0,03
biológia	4,37	3,73	+0,64*
fizika	3,69	3,48	+0,21
A 4 tantárgy átlaga ($4 \bar{X}$)	4,01	3,44	+0,57
Az összes tárgy átlaga (ΣX)	4,03	4,11	-0,07

*p = 95%-os szinten szignifikáns

**p = 99%-os szinten szignifikáns

+ = a kísérleti osztály javára

- = a kísérleti osztály kárára

Először a II. év végén a magyarból elért osztályzatok bizonyultak jobbnak $p = 95\%$ -os szinten, majd a III. év végén a biológiaátlag már $p = 99\%$ -os szinten szignifikáns, ismét csak a kísérleti osztály javára. Lényegében IV. év végére a fenti változások csak összegeződtek, mert magya. nyelvtanból és irodalomból, valamint a kísérleti tárgyak átlagából jelentősen ($p = 99\%$), míg biológiából mérsékeltebben ($p = 95\%$), de mégis határozottan jobban teljesítettek a tankönyvön kívüli információforrásokat inkább használó tanulók. Az osztályon, az azonos csoporton belüli változásokkal nem foglalkoztunk részletesen (a szakirodalom viszonylag bőséges ezen a téren), tehát nem számítottuk ki az egymintas t-próbákat. De a számítások nélkül is látható a fizikából tapasztalható jelentős javulás II. és IV. év között a lány többségű kísérleti csoportban.

Más a helyzet a történelemmel, itt inkább stagnálás vagy enyhe visszaesés tapasztalható. Ezt a gondot, a történelem-oktatás mérsékelt kudarcát, már megfigyeléseink során is regisztráltuk. Az okokat illetően magyarázattal sem tudunk igazán szolgálni. Az e tárgyat oktató fiatal, 30 év alatt már doktorátussal rendelkező pedagógus kvalitásához nem fér kétség, céljainkat is egyetértően elfogadta, de eléggé fel nem derített okok miatt átütő érdeklődést, intenzív kutató kedvet, permanens kíváncsiságot csak nagyon ritkán tudott a tanulóknál kelteni. Az okok valószínűleg az osztály vezetésének általános, a történelemtanár személyétől független jellemzőivel is összefüggenek.

Az osztályzatok módszeres összevetésekor szólnunk kell egy, a későbbiek során mindig jelenlevő nehézségről, az ismételt összehasonlítások jogosságát kissé megkérdőjelező tényről. A kísérleti osztály 43 fővel kezdett, s ugyanennyi tanuló tett érettségi vizsgát is, három tanuló távozott (férjhez ment, bukott, iskolát változtatott), de hárman jöttek is (egy

osztályismétlő kettő másik iskolából jött). A kontroll osztály szintén 43 fővel kezdett, de érettségire már csak harminchatan maradtak, pedig még időközben új tanulók is kerültek az osztályba. Nyilvánvalóan más-más elvek szerint vezették a két osztályt. Az egyikben a tanulók egyéni képességeihez, felkészültségéhez igazodóbb, tehát toleránsabb, míg a másikban a szelekciónak inkább utat nyitó követelményrendszer dominált. Nem lehet itt most feladatunk részletezni a két stratégia előnyeit, hátrányait – egyáltalán vitatni vagy akár csak szembeállítani azokat egymással. Mindössze felhívjuk az olvasó figyelmét az összehasonlítási alapok egyenlőtlen átalakulására. (A változások azonban nem érintik lényegesen a nemek közötti arányok asszimmetriáját.)

Visszatérve adatainkhoz, megállapíthatjuk a kísérleti tantárgyak oktatásának sikerét (kivéve a történelmet), de egyúttal rögtön jelezzük, hogy a minden bizonnyal meglevő transzferhatás nyomaira nem bukkantunk az osztályzatok szélesebb körű elemzésekor. Ennek az érdemjegyekben is jelentkező érvényre jutásához feltehetően előzetesen érzékenyvé kellett volna tenni a nem kísérleti tárgyakat oktató pedagógusokat is. Lényegében a fentieket támasztják alá az érettségi eredmények is, mert magyarból és biológiából lényegesen többen feleltek meg dicsérettel a kísérleti módszert is alkalmazó csoportból, mint a csak hagyományosan vezetett osztályból. Fizikából a helyzet kiegyenlített, de a történelem kapcsán tapasztalt lemaradást nem sikerült az érettségien sem behozni.

Általában az osztályzatok tanulmányozásakor az a benyomásunk alakult ki, hogy a kísérleti csoportba járók osztályzatai jobban igazodnak az egyéni adottságokhoz, a sajátosan individuális érdeklődési profilokhoz, mert az átlagokkal párhuzamosan kiszámított szórások az esetek jelentős részében 3–3 tizeddel magasabb értékeket mutattak.

6.3. A kognitív stílusról

Kísérleti tevékenységünk során jó lett volna átfogó személyiségvizsgálatokat végezni különös tekintettel a diákok motivációs rendszerére, megismerő tevékenységeik jellemzőire, az értékelő jellegű gondolatok, vélekedések, attitűdök együttesére.

Átfogó megközelítés hiányában egy ponton vettük szemügyre ezt a témát. Egy másik vizsgálatunkban (HALÁSZ–NAGY, 1974) alkalmazott, ROKEACH által szerkesztett attitűdskála rövidített változatának felhasználásával (ROKEACH, 1960). (Lásd a függelékben a 136–138. oldalon.)

A skála 50 megállapítást tartalmaz. Pl.:

- Szeretnék találni valakit, aki megmondaná, hogyan kell megoldani problémáimat.
- Természetes, hogy az ember sokkal jobban ismeri azokat a nézeteket, amelyeket elfogad, mint amelyeket elutasít.
- Az ember magára hagyva nyomorult és tehetetlen.
- Kétféle ember él a világon: azok, akik az igazságért élnek és azok, akik ellene.
- Nincs új a nap alatt.

A vizsgálati személyek hatfokú skála segítségével jelezheték egyetértésük vagy elutasításuk mértékét. A skála szerkesztése következtében az egyetértés zárt, merev, dogmatizmusra hajló szemléletmódot sejtet. A felsorolt tételek elvetése pedig inkább a nyitott, rugalmas kognitív stílus dominanciájáról árulkodik. Amint ROKEACH és munkatársai meggyőzően kimutatták, a kognitív folyamatok rendszerint egyszerre két funkciót is szolgálnak. Az egyén folyamatosan új ingereket vesz fel, új ismereteket szerez, és ezeket különböző szinteken ugyan, de módszeresen hozzáigazítja addigi nézeteinek, vélekedéseinek, hiedelmeinek, tudásának és előítéleteinek rend-

szeréhez. Ennek az illesztő, egyeztető folyamatnak egyúttal elhárító, védekező funkciója is van. A megismerő folyamatok működése során az össze nem illő struktúrák találkozása feszültségeket kelt az egyénben, s ezek nyomán beindulnak a disszonanciaredukációs mechanizmusok. De míg FESTINGER a jelzett folyamatok abszolutizálását hangsúlyozta, mások a kísérleti bizonyítékok sorát szolgáltatták az ellentétes előjelű tendenciák működésének is. BERLYNE a többértelműséget, az élénkítő feszültségek keresését találja jellemzőnek a vizsgálati személyek egy részénél, s akiket a „komplexitást preferálók” megjelöléssel illetett (HUNYADY, 1973).

A kognitív rendszer szerveződése, a gondolkodásmód tehát személyiségtípusonként jelentős eltéréseket mutat.

A Rokeach-skála segítségével zártnak minősíthető személyek esetében jellemző a „fekete-fehér”, a többértelműséget, a disszonanciát kerülő kognitív stílus. Esetükben a védekező, elhárító mechanizmusok túlsúlyban vannak a megismerő, felfedező funkciókkal szemben. A zárt rendszerben gondolkodók nem tudják elválasztani egymástól, külön értékelni az információt és annak forrását, hordozóját. Ezért a tekintélynek, a konvencionak igen nagy szerepe van náluk. Így érthető, hogy a modern, szokatlan szerkesztésű műalkotásokat (Bartók, Miro stb.) mereven elutasították. Hajlamosak az előítéletek kialakítására.

E személyiségjegy kialakulását ROKEACH és társai a gyermeknevelési szokásokkal (tekintélyelvű szülői magatartás), gyakori szorongásokkal, az önértékelés bizonytalanságával és az észlelésben is meghatározott jegyekkel hozzák összefüggésbe.

Kíváncsiak voltunk, vajon milyen arányban vannak a nyitottabb és zártabb személyek a két osztályban? Továbbá kézenfekvőnek tűnt hipotézisünk, mely szerint a

diszsonanciákat, ellentmondásokat módszeresen kereső, a tankönyvet ismételten kiegészítő, korrigáló oktatási stratégia inkább hat a nyitottá válás irányába, mint a hagyományos. Az 1971 novemberében felvett, majd 1974 márciusában megismételt vizsgálat adatai szerint a gimnáziumi évek alatt mindkét osztály lényeges mértékben nyitottabbá vált (11. táblázat).

11. táblázat. A Rokeach-skálán elért átlagpontszámok (és szórások) osztályonként

	1971		1974	
	átlag (\bar{X})	szórás (S)	átlag (\bar{X})	szórás (S)
Kísérleti osztály	210,92	(29,99)	190,90	(26,39)
Kontroll osztály	210,34	(30,05)	185,72	(28,17)

A szabad szemmel is látható változásokat szignifikancia-számításokkal is ellenőriztük (t-próba). 99%-os biztonsággal állíthatjuk, hogy az érettségi előtt állók már jóval rugalmasabb, nyitottabb, a fekete-fehér gondolkodásmódot kevésbé használó kognitív struktúrával rendelkeznek. A számítások szerint viszont nincs lényeges eltérés a párhuzamos osztályok (II. h–II. i; IV. h–IV. i) adatai között. Itt tehát hipotézisünk nem igazolódott.

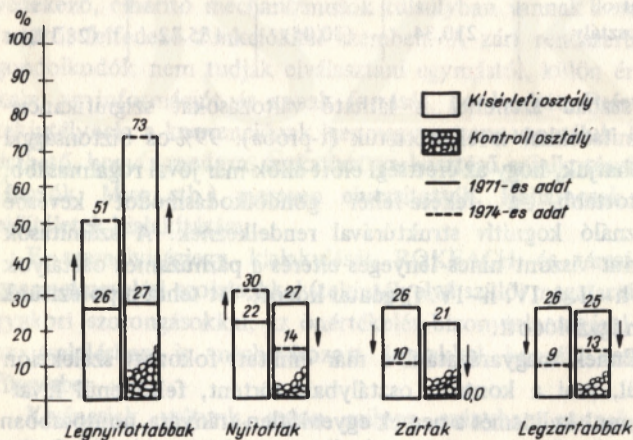
Ennek magyarázatául a már említett fokozott szelekción kívül, ami a kontroll osztályban történt, feltétlenül hivatkozunk kell ismét a nemek egyenlőtlen arányára, pontosabban a kontroll csoport fiútöbbségére. Egy másik (HALÁSZ–NAGY, 1974) vizsgálatunkból ugyanis pontosan tudjuk, hogy

az azonos iskolai végzettségű, korú férfiak érezhetően nyitottabbak, mint a velük egyébként megegyező ismérvekkel jellemezhető nők.

A fentiek természetesen csak kiegészítő megjegyzések, igaz nem lényegtelenek. De a számszerű végeredmény mégis csak ugyanaz: hipotézisünk bizonyítatlan maradt. A téma lezárása előtt azonban más oldalról is vegyük szemügyre adatainkat. Az első felvétel pontszámai alapján mintánkat kvartilisekre bontottuk, ezzel egyúttal a kategóriahatárokat is megállapítottuk:

1. legnyitottabbak	–191 pont
2. nyitottak	192–214 pont
3. zártak	215–226 pont
4. legzártabbak	227– pont

E kategóriák felhasználásával mintánk eloszlása, illetve annak változása a következőképpen alakult alakult.



I. ábra. A két osztály tanulójának megoszlása – a nyitottság négy fokozata szerint – 1971-ben és 1974-ben

Nagyon szemléletesen bizonyítható a hét tanuló hiánya a kontroll csoportból, akik közül öten az első mérés alkalmával még a legzártabbak közé tartoztak, s akik egyúttal gyenge tanulók is voltak. De a nyitottság és a tanulmányi eredmények között összefüggésekre egy későbbi fejezetben még visszatérünk.

6.4. A kreativitás fejlesztésének esélyei

A hagyományos iskolai szituációkban a tanulók legtöbbször egyetlen gondolatmenetet sajátítanak el az órán vagy otthon a tankönyvből, amit a feleltetések vagy dolgozatírások alkalmával már csak reprodukálni, felidézni kell, és általában nincs alkalmuk több különböző értékű gondolatmenettel, megoldási javaslattal megismerkedni. Ha netán mégis megteszik, gyakran a pedagógus – részben az objektív kényszerek hatására, részben a rossz beidegződések eredményeként – inkább elhárítja, mintsem jutalmazná ezeket a „zavaró”, a frontális óravezetést megnehezítő közbevetéseket. Kísérletünkben azonban az egyéni meglátások, hivatkozások, a központilag meghatározottól eltérő gondolatmenetek, problémafelvetések módszeres szerephez juttatásával igyekeztünk ezt a hagyományt némileg módosítani az úgynevezett „kreatív képességek” tudatos fejlesztésével.

A kreativitás (alkotókészség) fogalmát a kísérleti lélektan csaknem száz esztendeje ismeri (GALTON, 1870), azonban kutatásának „divatja” csak az 1950-es években, pontosabban az első szputnyik fellövése után vált általánossá. Napjainkban, amikor a tudomány – a kutatás és tervezés – közvetlen termelőerővé, a technikai haladás, a műszaki fejlesztés feltételévé lett, már nem elégedhet meg egy ország sem néhány kiemelkedő lángelmével, feltalálóval, újítóval, hanem a problé-

mákat meglátó és megoldó, önmagukat és a világot alakítani, változtatni kész emberek tömegére van szükség.

A kreativitás összefügg az intelligenciával – az új helyzetekhez való alkalmazkodás képességcsoportja az intelligencia –, de az általunk leginkább helyesnek vélt felfogás szerint a kettő mégsem azonos. Az utóbbi inkább a már meglevő ismeretek alkalmazásának könnyedségét jelenti, és az intelligencia jellemzője a konvergens gondolkodásmód, mert az egyén „... problémahelyzetben az adott feltételeket leszűkíteni s egyetlen lehetséges megoldásra törekszik” (BARKÓCZI–OLÁH–ZÉTÉNYI, 1973).

A kreativitás pedig a tanultaktól eltérő, szokatlan feladatok megoldásának képességét jelenti, amelyet a divergens, a többféle, újszerű megoldási javaslatra törekvő gondolkodásmód jellemez.

Az intelligencia tehát az információk beépítésével és a különböző helyzetekben való alkalmazásával kapcsolatos. A kreativitás erre a képességre épül, de nem alkalmazás, hanem létrehozás, nem megtanulás, hanem kitalálás, rátalálás, mert az ismert adatok közötti, a megszokottól eltérő, divergens kapcsolatok létesítésében realizálódik. (LANDAU, 1974). Az iskola a hagyományos „tudásgyűjtéssel” az intelligenciát értékeli – az érdemjegyek az intelligenciát, nem pedig a kreativitást fejezik ki –, kész ismeretek bevételeit követeli, konformitást igényel, a múltra orientál, s a problémalátást, a fantáziát, a bátor kíváncsiságot, a nonkonformista magatartást, a kreativitást ignorálja. Tehát jelenlegi ismeretátadó rendszerünk a jövő helyett csupán a múlt és kisebb részben a jelen megértésére tesz képessé, pedig a jövő alakításához kreativitásra van szükség.

A század első felében még a kreativitást a természet ritka, csak kiemelkedő művészek, feltalálók kitüntetett adománya-

ként kezelték. Ma már azonban kísérleti bizonyítékok tömegével igazolható, hogy eltérő szinteken ugyan, de egyetemesen meglevő, sajátosan emberi képességről van szó, amelyet különösen az óvodás és kisiskolás korban jelentősen fejleszteni és persze gátolni is lehet. A fejlesztő eljárások között legfontosabbnak éppen az esztétikai nevelés látszik. A fejlesztés lehetőségét taglaló írások rendszerint a kora gyermekkori családi légkört, annak toleráns, kevésbé korlátozó jellegét, a gyermeki kezdeményezések és így általában a személyiség tiszteletben tartását hangsúlyozzák.

Az identifikációs mechanizmusok központi jelentősége miatt fontos, hogy maga a nevelő is kreatív legyen, továbbá szükséges még a verbális ismeretelsajátítás kiegészítőjeként a tárgyakkal és gondolatokkal folytatott rendszeres manipuláció is. Az említett feltételeket kísérletünkben természetesen csak alig-alig tudtuk megteremteni, hiszen a korai beavatkozások esélyét eleve nélkülöztük. De egy fontos mozzanat megléte miatt mégis reméltük a kreativitás fejleszthetőségét: „... a kreatív személyek kedvelik a komplex, ellentmondásos problémahelyzeteket, illetve jól tolerálják a helyzet konfliktusait, disszonanciáit” (BARKÓCZI–BÜCHLER–LÁSZLÓ, 1973). Márpedig a tankönyv meghosszabbításával, kiegészítésével vagy korrekciójával, a tankönyvön kívüli információk bekapcsolásával, időről időre ilyen konfliktusos szituációkat állítottunk elő a kísérleti osztályban.

Feltevéseink helyességéről 5 kreativitás teszt (Lásd a 133–135. oldalakon!) (OSGOOD: mondatbefejezés, GUILFORD: szokatlan használat, konzekvencia, közhasználatú jelek, MEDNICK: távoli asszociáció) kétszeri felvételével (1971. december és 1974. március) kívántunk meggyőződni (BARKÓCZI–KLEIN, 1968; KLEIN, 1971). Míg általában az intelligenciát felmérő vizsgálati próbák „zártak”, egyetlen

helyes megoldást várnak a kísérleti személytől, addig a kreativitástesztet „nyitottak”, ahol több helyes megoldás is lehetséges.

Ezekkel az eszközökkel az általánosan elfogadott kreatív képességek (fluencia, flexibilitás, originalitás, elaboráció, szenzitivitás, átfogalmazás) közül csak az első 3 vizsgálatával foglalkoztunk részletesebben. A fluencia általában a megoldási javaslatok bőségét, a megoldás könnyedségét jellemzi, a flexibilitás rugalmasságot, hajlékonyságot, tehát a megoldások eltérő típusainak számát jelenti, és végül az originalitás az eredetiséget, a szokatlanságot, a válasz egyediségét mutatja. Tehát öt tesztet vetünk fel mindkét osztályban 2–2 alkalommal, és mindenekelőtt az előbbieken megadott három kreativitás-összetevő értékeit állapítottuk meg. A rendkívül aprólékos, időigényes munka azonban szinte hiábavalónak minősíthető, mert az esetek többségében olyan csekély eltéréseket találtunk, hogy még a szignifikanciaszámítást is feladtuk. Magunk megnyugtatására néhány esetben elvégeztük ugyan a számításokat, de az originalitásban mindössze egy esetben (közhasználatú jelek) találtuk jobbnak a II. h-t (kísérleti osztály) a II. i-nél (kontroll osztály). Negyedikre ez a különbség is eltűnt. Egyébként az osztályok homogenitása és stagnálása volt a jellemző.

Határozottan csökkent viszont az értékelhető válaszok száma mindkét csoportban, amiben talán a fokozódó önkontrollon kívül a vizsgálat „megismételt” jellege is ludas lehet. A hosszú és részletes táblázatok közül most csak a legjellemzőbbnek ítéltet vetjük papírra. (Minden esetben átlagot és szórást is számítottunk az originalitás, fluencia és flexibilitás értékekből, majd a legnagyobb originalitás pontszámú válaszok összevetését is elvégeztük.) Ebben a 12. táblázatban az úgynevezett originalitás és fluencia együttes

mutatójával operáltunk. Ennek előállításakor az originalitás pontszámok összegét nem osztjuk a válaszok (fluencia) számával, tehát nem átlagot számítunk, hanem magával az összeggel dolgozunk tovább. E pontszám értékében tehát együttesen szerephez jut mind a válasz eredetisége, mind a válaszok száma is.

12. táblázat. Az originalitás és a fluencia együttes értékének átlagai

Osztályok	Tesztek				
	I.	II.	III.	IV.	V.
1971					
kísérleti osztály	2,13	3,44	7,72*	4,63	8,51
kontroll osztály	2,27	3,56	5,11	4,34	9,89
1974					
kísérleti osztály	2,70	3,71	8,28	4,53	7,50
kontroll osztály	3,63	4,48	10,65*	4,84	6,50

*szignifikáns különbség

Korábban csak tiszta átlagokkal manipuláltunk, s az adataink csaknem mindenütt stagnálást mutattak. Ezek az adatsorok viszont már tendenciákat jeleznek.

Az induló helyzetben egy ponton jobb a kísérleti osztály (közhasználatú jelek III.), majd a kontroll csoport ugyanezen tesztben jelentősen jobbat produkál a megismételt vizsgálatban. A többi négy esetben sem 1971-ben, sem 1974-ben szignifikáns különbségekre nem bukkantunk. Az első három tesztben önmagához képest mindkét csoport javulást mutat 1974-re, igaz, a jelentős változás mértékét csak a kontroll csoport érte el.

Ugyanez állítható, bár ellenkező előjelű változásról az ötödik (V. távoli asszociációk) teszt eredményeiről. Itt mind-

két osztály romlott, de szignifikáns fokon csak a kontroll csoport pontszámai csökkentek.

Mindent összevetve, várakozásainkhoz képest, és különösen a befektetett munka mennyiségéhez viszonyítva munkánknak ezt a részét csaknem teljes kudarcként kell értékelni. Hipotézisünket nem igazolhatjuk. A tankönyvtől elszakadóbb, az egyéni érdeklődéssel, ismeretekkel, gondolatmenetekkel gyakrabban operáló csoportunk nem lett kreatívabb a kontrollnál. Legalábbis az általunk használt eszközök ezt tanúsítják. Igaz, a már említett szempontok itt is felhozhatók védelmünkre (a kontroll csoport összetételének alapos változása, lánytöbbség a kísérleti osztályban), sőt idézhetjük a téma egyik kiváló hazai szakértőjét is: „A kreativitásteszték nagy száma ellenére . . . a kreatív képességek mérésére valóban alkalmas, érvényes és megbízható mérőeszközökkel még nem rendelkezünk” (KLEIN, 1973). Bár ezek a mentségek valószínűleg nem intézhetők el csupán kézlegyintéssel, mégsem ezek pusztá léte az igazi ok arra, hogy kísérletünk eme fiaskójával ilyen terjedelmesen foglalkoztunk. Hiszen ha abszolút egyértelmű kudarcról lenne szó, nyilván elegendő lett volna néhány mondat is erről a témáról. A kreativitás fontosságának hangsúlyozása, annak bizonygatása, hogy összefügg kísérletünk egészével, a könyvtárorientált, több könyvű oktatási stratégiával – mint erről még a következő fejezetekben szó lesz – mégsem volt egészen hiábavaló.

6.5. Változási tendenciák az osztályok társas szerkezetében

Indító hipotéziseink egyike az osztályok belső, informális, rejtett hálózatának meghatározott irányú alakulásával kapcsolatos. Mint ismeretes, bármelyik hosszabb-rövidebb ideig

együtműködő emberi együttesben, éppen a tevékenységek egymáshoz igazodásának szükségeszerű velejárójaként, óhatatlanul kialakul a szubjektív vonzások és taszítások bonyolult, bár meghatározott szabályok által (MERTON, 1972; státus homofilia; PATAKI–HUNYADI, nemek viszonya 1972.) szervezett rendszere, továbbá a funkciók ésszerű megosztása még a külső beavatkozást nélkülöző esetekben is.

A csoportok belső szerveződésének vannak tehát autonóm törvényei, de természetesen az adott emberi együttes differenciálódása, strukturálódása egyúttal a külső tényezők egész sorától is függ, például a feladat jellegétől (POITOU–FLAMENT, 1973) vagy a csoport vezetőjének jellegzetes irányító stratégiájától (WHITE–LIPPITT, 1969).

A csoport közvéleménye értékkel, elismer bizonyos tulajdonságokat, személyiségjegyeket tagjainál, míg más produkciók, képességek hidegen hagyják a többséget vagy egyenesen viszolygást, ellenszenvet keltenek. Természetesen az adott csoportban uralkodóvá való értékelési minták (PATAKI–HUNYADY, 1972) általában kívülről, a tágabb szociális rendszerből származnak. Iskolai szituációról lévén szó, nyilván a fegyelmezeti viselkedés, a megbízhatóság, a jó memória, a logikus gondolkodás, a tisztaság, a mérsékelt vagy kifejezetten alacsony fokú impulzivitás stb. stb. mind, mind jól kamatozó, a tanárok által gyakran jutalmazott tulajdonságok, amelyeket a tanulók értékelési stratégiájukba magától értetődően, spontán módon be is építenek, hacsak nem kifejezetten iskolaellenes, antiszociális alakzatról, alcsoportról van szó.

Szándékaink szerint a hagyományosan uralkodó értékelési minták belső szerkezetében kívántunk változásokat tudatosan előidézni, amikor a problémalátást, a kérdések megfogalmazását, a gondolkodás eredetiségét, az együtműködési készséget (csoportmunka!), az elmélyült speciális érdeklődést, az

olvasottságot, a tájékozottságot, az anyaggyűjtési hajlandóságot stb. az eddigiekben szokásosnál erősebben jutalmaztuk, dicsértük és kerestük. Az értékelési mező ilyen értelmű kiszélesítésének eredményeként vártuk, hogy kísérletünk végére a nem hagyományos módszerekkel vezetett osztályunk érettebb, differenciáltabb, tagjainak egyéni képességeihez igazodóbb, a peremre kevesebb egyént taszító, demokratikusabb közösséggé fejlődik. Tehát a tankönyvön kívüli információkat is rendszeresen beépítő, már az értelmes és szokatlan kérdést is értékelő tanárok által vezetett osztályban a népszerűség legfontosabb kritériuma gyakran más volt mint a „jó tanulóság”.

Hipotézisünk igazolásához a MÉREI által kidolgozott több szempontú szociogram (MÉREI, 1971) kétszeri (1971 végén és 1974 elején) felvételét használtuk. (Lásd a 128–129. és 132–133. oldalakon!) Mivel kutatásunknak ez csak egyik szála volt, el kellett tekintenünk az eredeti (40 tételes) kérdőív felvételétől, s az első alkalommal (1971 végén) hat kérdéssel közelítettük témánkat (ki lenne legalkalmasabb az osztályfőnök helyettesítésére? – bajban kire számíthatsz? – kire nem számíthatsz? – ki a legaktívabb? – ki a legpasszívabb? – ki a legműveltebb?), majd a második felvételkor (1974 első negyedében) a korábbi hat kérdést még kettővel kibővítettük (érettségi után kivel tartanál szívesen kapcsolatot? – kit szeretnek a tanárok?).

Az egyes osztályok belső tagozódásának vizsgálatakor, a különböző mutatók kiszámításánál általában a MÉREI által megadott útmutatásokat vettük alapul, ezért az egyszerűség kedvéért az ismételt hivatkozások feltüntetésétől a következő oldalakon eltekintünk.

Első alkalommal kifejezetten rokonszenvi választást célzó kérdést nem tettünk fel, ezért a csoportkohézió erősségére

vonatkozó számításokat, az e célra leginkább alkalmasnak ítéltető, a személyi bizalom kategóriájába sorolható (kire számíthatasz?) kérdésre érkezett válaszok részletes elemzésével végeztük el. 1974-ben nem kellett ilyen „csúsztatáshoz” folyamodnunk, mivel a kohézióra vonatkozó kérdés (érettségi utáni kapcsolat) már szerepelt. Mindenekelőtt az osztályok *társas szerkezetének típusát*, illetve annak változását határoztuk meg, a kölcsönös választások számának és jellegének számbavételével (2., 3. ábra és 13. táblázat).

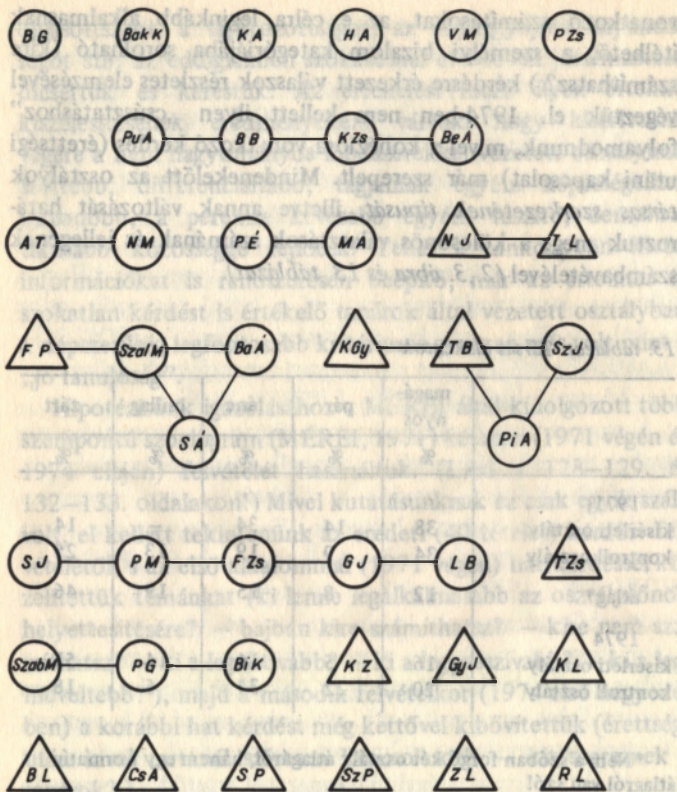
13. táblázat. Társas alakzatok

	magányos	pár	lánc	csillag	zárt
	%	%	%	%	%
1971					
kísérleti osztály	38	14	34	—	14
kontroll osztály	34	9	19	13	25
átlag*	12	8	15	19	46
1974					
kísérleti osztály	16	5	14	14	51
kontroll osztály	20	22	34	6	18

*Nem a szóban forgó két osztály átlagáról, hanem egy normatív átlagról van szó!

A központ és a perem viszonyát átfogóbban villantja fel a csupán három szférát elkülönítő *centrális-marginális* mutató:

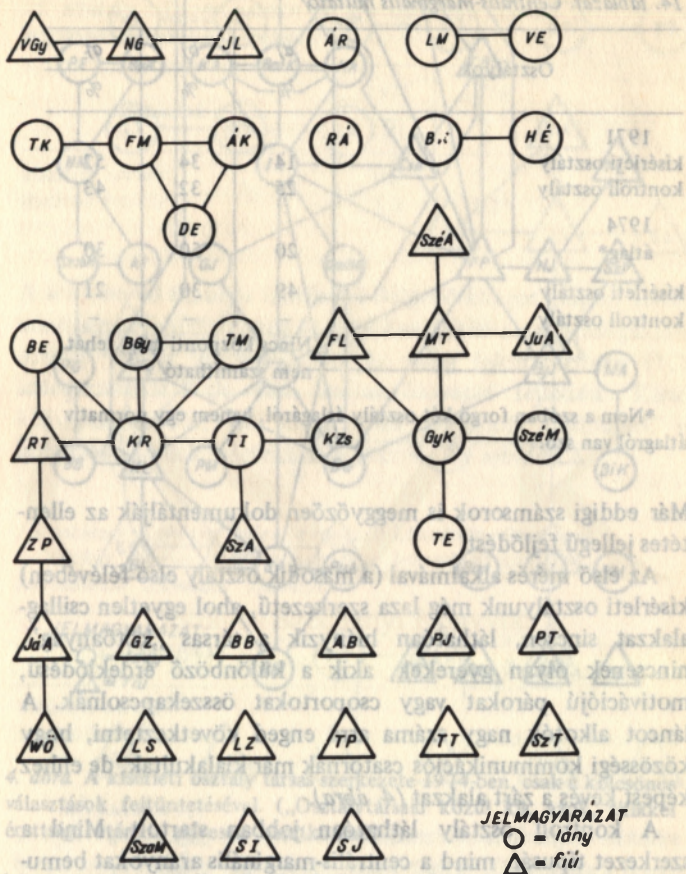
- a) a társas mező központi alakzatának kiterjedése,
- b) az ennek befolyása alá vont társas övezet,
- c) a fentiektől elkülönülő perem (14. táblázat).



JELMAGYARÁZAT:

- = lány
- △ = fiú

2. ábra. A kísérleti osztály társas szerkezete 1971-ben, csak a kölcsönös válaszok feltüntetésével. („Ha bajba jutnál, osztálytársaid közül kikre számíthatnál a leginkább?”)



3. ábra. A kontroll osztály társas szerkezete 1971-ben, csak a kölcsönös választások feltüntetésével. („Ha bajba jutnál, osztálytársaid közül kikre számíthatnál a leginkább?”)

14. táblázat. Centrális-marginális mutató

Osztályok	a)	b)	c)
	%	%	%
1971			
kísérleti osztály	14	34	52
kontroll osztály	25	32	43
1974			
átlag*	20	50	30
kísérleti osztály	49	30	21
kontroll osztály	—	—	—

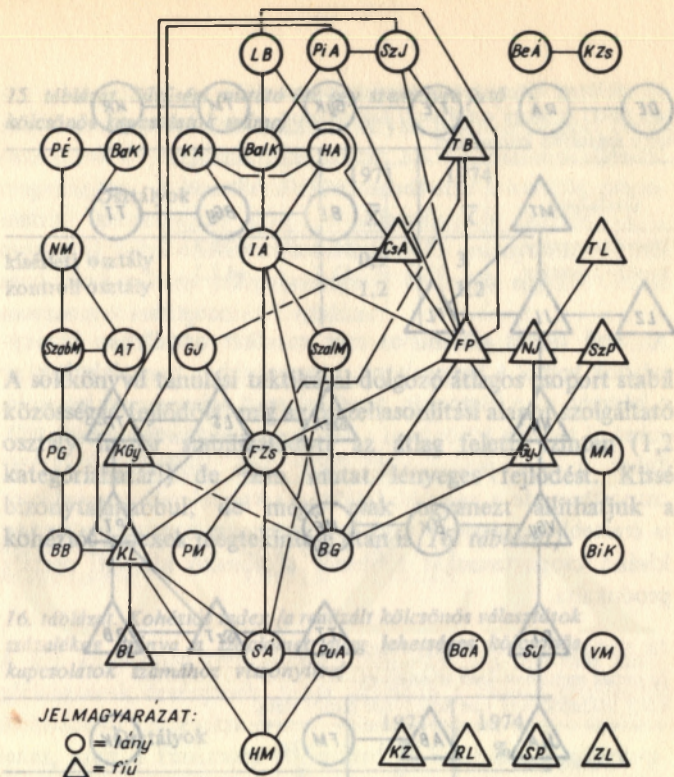
Nincs központi mag, tehát nem számítható

*Nem a szóban forgó két osztály átlagáról, hanem egy normatív átlagról van szó!

Már eddigi számsorok is meggyőzően dokumentálják az ellentétes jellegű fejlődést.

Az első mérés alkalmával (a második osztály első félévében) kísérleti osztályunk még laza szerkezetű, ahol egyetlen csillagalakzat sincsen, láthatóan hiányzik a társas „kötőanyag”, nincsenek olyan gyerekek, akik a különböző érdeklődésű, motivációjú párokat vagy csoportokat összekapcsolják. A láncot alkotók nagy száma arra enged következtetni, hogy közösségi kommunikációs csatornák már kialakultak, de ehhez képest kevés a zárt alakzat (4. ábra).

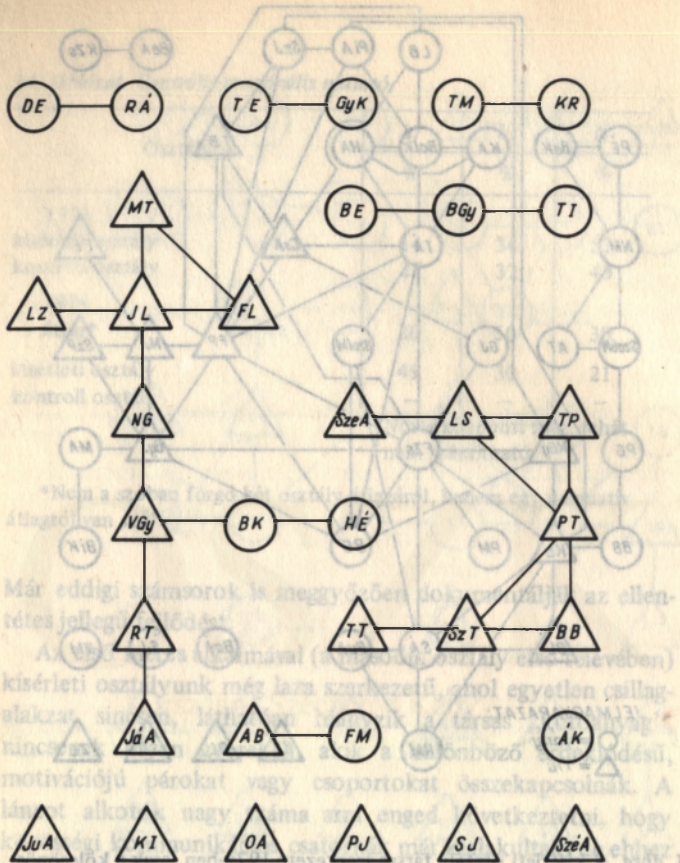
A kontroll osztály láthatóan jobban startolt. Mind a szerkezet típusát, mind a centrális-marginális arányokat bemutató számsorokat tekintve kontrollcsoportunk érettebbnek, kiegyenlítettebbnek mutatkozik 1971-ben, közelebb áll az átlaghoz. A kísérleti osztály ekkor még laza szerkezetű, amely 1974-re többközpontúvá rendeződik, s az először már egy



4. ábra A kísérleti osztály társas szerkezete 1974-ben, csak a kölcsönös választások feltüntetésével. („Osztálytársaid közül kik azok, akikkel érettségi után is szívesen barátkoznál?”)

központtal rendelkező II. i-ből negyedikben csak laza szerkezetű csoport lesz (5. ábra).

A további mutatók kiszámításával csak az előbbieken vázolt változási tendenciákról kialakult képünk részletei variálódnak, illetve finomodnak tovább (15. táblázat).



JELMAGYARÁZAT:

○ = lány

△ = fiú

5. ábra. A kontroll osztály társas szerkezete 1974-ben, csak a kölcsönös választások feltüntetésével. („Osztálytársaid közül kik azok, akikkel érettségi után is szívesen barátkoznál?”)

15. táblázat. Sűrűségi mutató (az egy személyre jutó kölcsönös kapcsolatok száma)

Osztályok	1971	1974
	\bar{X}	\bar{X}
kísérleti osztály	0,9	3
kontroll osztály	1,2	1,2

A sokkönyvű tanulási taktikával dolgozó átlagos csoport stabil közösséggé fejlődött, míg az összehasonlítási alapot szolgáltató osztály hamar stabilizálódott az átlag feletti szinten (1,2 kategória-határ!) de nem mutat lényeges fejlődést. Kissé bizonytalanabban, de mégis csak ugyanezt állíthatjuk a kohéziós indexek megtekintése után is (16. táblázat).

16. táblázat. Kohéziós index (a realizált kölcsönös választások százalékos aránya a szociometriailag lehetséges kölcsönös kapcsolatok számához viszonyítva)

Osztályok	1971	1974
	%	%
kísérleti osztály	2,2	7,4
kontroll osztály	3,0	3,6

A nyilvánvaló nagyon jelentős számszerű különbségek ellenére bizonytalanságunk forrása az, hogy 7,4 \neq 10. Vagyis a h osztály 2,2%-ról 7,4%-ra növelte a realizált kölcsönös választásokat, de ez a növekedés nem érte el legalább a 10%-ot, a figyelemre méltó, együttes teljesítményre képes közösséget jellemző kategória alsó határát (17. táblázat).

17. táblázat. *Viszonzott kapcsolatok mutatója (azt fejezi ki, hogy a deklarált kapcsolatok hány százaléka kölcsönös)*

Osztályok	1971 %	1974 %	Változás %
kísérleti osztály	30,8	56,6	+25,8
kontroll osztály	39,0	51,7	+12,7

Az első mérés alkalmával még mindkét osztályban bizonytalanok voltak a kapcsolatok, a gyerekekben nem alakult ki az a készség, az a biztonság, amellyel saját rokonszenvi irányulásukat el tudnák különíteni a tényleges kölcsönös kapcsolattól. Tehát a társ percepciója ekkor még bizonytalan a két csoportban, de a nagyobb fejlődést kétségtelenül az egyébként is érettebb közösséggé váló, az összehangolt együttműködést kívánó csoportmunkát többször alkalmazó kísérleti osztály produkálta.

18. táblázat. *Kölcsönösségi index (a társas mezőben levő személyek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata)*

Osztályok	1971 %	1974 %
kísérleti osztály	62,0	85,8
kontroll osztály	66,0	82,9

A kölcsönösségi index változása ismét azért válik különösen figyelemre méltóvá, mert nem egyszerűen jobbak lettek a h-sok, hanem mert átlépték a magasabb kategória határát (85%), tehát felsőbb osztályba léptek a halmaz szerkezetű csoportból a differenciált közösséggé válás útján is (18. táblázat).

Az eddigiekben a rokonszenvi kérdések alapján különböző mérőszámokat tettünk közzé, amelyek mind a csoport belső összetartó erejének mértékét voltak hivatva más-más oldalról megvilágítani. A következőkben viszont már a további szociometriai kérdéseinkre érkezett válaszokat is feldolgozva a csoportok belső differenciálódásáról és az érvényesülő norma-rendszerek néhány jellegzetességéről kívánunk egy-két fontos mozzanatot leszögezni (19. táblázat).

19. táblázat. A csoportlégkör mutatója (viszonyszám, amelynek bal oldalán a rokonszenvi, jobb oldalán a funkcióra vonatkozó választások átlagos szórása áll)

Osztályok	1971	1974
kísérleti osztály	2,19 : 2,0	3,1 : 5,0
kontroll osztály	1,95 : 1,4	1,94 : 6,5

A két különböző kérdéstípusra természetesen más-más kategória-határok érvényesek, tehát általában a csupán szubjektív motivációjú kérdésekre érkező válaszok szórása kisebb szokott lenni, mint a funkcióra vonatkozóké. Saját adatainkra koncentrálva megállapíthatjuk, hogy a kontroll csoport eredeti alacsony szórásértékét a rokonszenvi kérdésben megtartotta, tehát a csoportnorma ebben a kérdésben hamar megszilárdult és változatlan maradt, a funkcióra utaló szavazatok szórása megnőtt, a választások szubjektívebbek lettek. A kísérleti osztályban a csoportnormák kevésbé hatékonyak.

A szociometriai vizsgálódás talán legfontosabb részkérdése annak felderítése, hogy az adott közegben a résztvevők közül kik, hányan, milyen arányban maradnak arc nélküli, jelentéktelen közkatonák, „semlegesek”, és kik azok, akik ilyen vagy

olyan képességeikkel, szereplésükkel kiemelkednek, jelentősekké, a csoportot gazdagító, formáló egyéniségekké válnak.

Egy társas alakzatban azokat a személyeket ítéljük jelentősnek, akiket a többiek a különféle szociometriai kritériumok alapján sokszor választanak. A jelentős személy kiemelkedik, elkülönül a háttérrel alkotó közegtől és pregnáns viselkedésével befolyásolja az adott szociális mező magatartási repertoárját, alakítja annak beállítódás-, vélekedés- és normarendszerét.

A jelentőségértéket a gyakorisági táblázat globális szóródásából számítottuk ki és az értelmezésben a következő mutatókat használtuk fel (20. táblázat).

20. táblázat. Tagolódási sor

Jelentőségérték	1971		1974	
	Kísérleti osztály	Kontroll osztály	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	%	%	%	%
pozitív elsőrendűek	12	11	14	14
pozitív másodrendűek	7	3	14	0!
semlegesek	65	76	56	66
negatív másodrendűek	2	2	2	0!
negatív elsőrendűek	14	8	14	20
Összesen	100*	100	100	100

*Egyetlen olyan esetet sem találtunk, ahol valaki egyidejűleg lett volna pozitívan és negatívan jelentős.

A jelentőségteljes személyek aránya mindkét osztályban növekedett a vizsgálat ideje alatt, de a változások jellege már erősen eltérő.

A kísérleti csoport kezdeti kétharmados semlegessége 56%-ra csökken és a kontroll együttes több mint háromnegyedes „vatta”-aránya kétharmadossá zsugorodott. Drasztikusabbak az eltérések, ha észrevesszük a kontrollnál tapasztalható polarizáló tendenciát (csak kitűnők és rettenetek = angyalok és ördögök vannak), és azon belül is a negatív oldal túlsúlyát. Ezeket a jegyeket valószínűleg egy, az autokratikushoz közel álló vezetési stílus alakíthatta ki az i. osztály esetében, amint ezt a bünbakképzésre utaló elemek is alátámasztják.

21. táblázat. Kizárási mutató (a pozitív – első- és másodrendű – kontra negatív – első- és másodrendű – jelentőségűek aránya)

Osztályok	1971 %	1974 %
kísérleti osztály	19 : 16	28 : 16
kontroll osztály	14 : 10	14 : 20

22. táblázat. Széli helyzet mutatója (az első- ±; és másodrendűek ± aránya)

Osztályok	1971 %	1974 %
kísérleti osztály	26 : 9	28 : 16
kontroll osztály	19 : 5	34 : 0

A kötelező leckén kívüli problémákkal többet foglalkozó, az egyéni érdeklődést, képességeket jobban értékelő, a tanulók öntevékeny aktivitására gyakrabban apelláló, a feladatok ésszerű megosztását csoportmunkában többször vállaló osztályban a diákoknak majdnem fele jelentőssé, határozott arcéllel rendelkező személyiséggé vált (21., 22. táblázat).

Kissé más számokkal, de ugyanezt a tendenciát illusztráljuk az utolsó mutató segítségével is (23. táblázat).

23. táblázat. Jelentőségindex (a csoport tagjainak hány százaléka érte el legalább a másodrendű jelentőség küszöbét a pozitív, a negatív vagy az összesített oszlopban)

Osztályok	1971 %	1974 %
kísérleti osztály	40	51
kontroll osztály	23	34

Differenciált, érett közösségekben a jelentőségmutatók a meglévő belső hierarchiát fejezik ki. A jelentős személyek valóban hatnak társaikra vagy a követendő, vagy az elutasítandó példa értelmében. A mutató tehát kölcsönösségi viszonyt fejez ki, jellemző az egyénre, aki alakítja, formálja a többieket, de jellemző a csoportra is, amely értékeli, elfogadja vagy elutasítja szóban forgó tagjának tetteit, vélekedéseit. Talán nem lehet vitás, vajon inkább az arc nélküliek, a jellegtelenek, esetleg a negatívan jelentős, az önértékelésükben bizonytalan, agresszióra hajlamos bűnbakok, vagy éppen az egyéni adottságok, készségek, érdeklődési irányok fokozott értékelése révén formálódó, az elvárásokhoz egyre jobban igazodó pozitívan jelentősek mind nagyobb csapatait akarjuk-e középiskoláink kapuin kibocsátani. A tankönyvtől rugalmasan elszakadni akaró, s ezzel összefüggésben az uralkodó értékelési minták rendszerét átalakítani óhajtó kísérletünk idevágó eredménye mindenesetre figyelemre méltó adaléknak tűnik ebben, a remélhetőleg csak általunk feltételezett, „álvitában”.

Ugyancsak a szociometriai technika, pontosabban a különböző kérdésekre adott feleletek egybeesésének vizsgálata, a

választási ko incidenciák be hatóbb tanulmányozása vezet néhány fontos ismerethez a társas alakzatok normarendszeréről, a csoportokban érvényesülő ítéletek, döntések motivációs hátteréről.

Mint annyi más esetben, itt is az adatok tekintélyes sora áll ugyan rendelkezésünkre, de ezek jó része semleges, nem hordoz lényeges információt, nem jelez különbséget vagy elmozdulást. Ezért nem írunk le minden adatot, amelyet az optikai lyukkártyákról való leolvasás után lejegyeztünk, csupán azokat a pontokat illusztráljuk, ahol jelentős differenciákat tapasztaltunk.

Az osztályfőnök potenciális helyettesének megválasztásánál találtunk először pregnáns eltéréseket a rejtett motívumok feltárásával.

A kontroll csoport centrális értéke ebben a vonatkozásban az aktivitás volt és maradt, míg a kísérletieknél a műveltség ezzel kezdetben azonos súlyú, majd határozottan csökkenő arányú motívum lett. Bár ha a viszonyítási alapokat (100%) felcseréljük, akkor már kifejezetten azonos arányokat kapunk mindkét osztályban 1971-ben és 1974-ben is (24. táblázat).

Tehát az egymást részben korrigáló, de többször inkább erősítő számsorok tanúsága szerint a kontroll csoport számára az osztályfőnök funkciójának fontosabb tartozéka az aktivitás, mint a műveltség, ellentétben a könyvtári orientáltságú kísérleti osztállyal, ahol egyúttal ez a két fogalom, az aktivitás és műveltség kevésbé fedik át egymást.

Az 1974-ben szerepeltetett új kérdésünk talán némi magyarázattal is szolgálhat a fentiekre, de egy további lényeges mozzanatra is felhívja a figyelmünket (25., 26. táblázat).

Nos tehát kit is kedvelnek inkább a pedagógusok? A hagyományosan oktatott együttesben az aktivitás kétszer olyan fontos, mint a kísérletieknél, ahol viszont a műveltség, ha nem

24. táblázat

Osztályok	1971		1974	
	Kísérleti osztály	Kontroll osztály	Kísérleti osztály	Kontroll osztály
	%	%	%	%
<i>Az osztályfőnök-helyettes – leg-aktívabb (100%)</i>	39	89	24	64
<i>Az osztályfőnök-helyettes – leg-műveltebb (100%)</i>	38	48	15	42
<i>A legaktívabb – osztályfőnök-helyettes (100%)</i>	16	50	17	52
<i>A legműveltebb – osztályfőnök-helyettes (100%)</i>	14	40	12	27
<i>A legműveltebb (100%) – a leg-aktívabb</i>	29	44	11	24

is olyan mértékben, de érezhetően lényegesebb követelmény, legalábbis a diákok megítélése szerint a tanárok így vélekednek.

Rendkívül szélsőséges különbséget regisztráltunk az elutasító szubjektív szavazatoknak és a tanári kedvencek kiválasztásának eltérő arányaiban. A számok közvetlen értelmezésével csupán jelezni a kísérleti csoport rejtett konformista, illetve a kontroll osztály burkolt nonkonformista magatartási hajlandóságát. (Mindkét esetben, igaz ellentétes előjelű, rejtett tendenciáról beszélünk, mert az adott összefüggés pozitív párja

25. táblázat. A tanárok szeretik (100%)

Osztályok	Művelt	Aktív	Nem lehet rá számítani
	%	%	%
kísérleti osztály	18	16	3
kontroll osztály	11	32	39

26. táblázat. Kire nem számíthatok (100%)

Osztályok	A tanárok szeretik %
kísérleti osztály	3
kontroll osztály	28

– a tanárok szeretik + kire számíthatok – semmiféle eltérést nem jelez, mindkét osztályban egyaránt 8–8%.) Kikerülhetetlen azonban a kérdés, miben értenek egyet a tanárok és a diákok, mi az a keret, ahol az egyetértés, illetve a rezisztencia kétségtelen jeleit észleljük?

A kontroll csoport, ahol a számításba nem vehető partnerek 28%-át a „tanárok szeretik” – amint ezt már megmutattuk –, laza szociometriai szerkezetű, az autokratikus vezetés jegyeit mutató, kevésbé demokratikus együttes, tehát az apátia és a nyílt ellenszegülés egyaránt természetes jelenség körükben. A kísérleti csoport szavazataiból viszont egyértelműen kiolvasható, hogy akikre „én nem számíthatok”, azokat a tanárok sem szeretik. Tehát egy véleményen van ebben a kérdésben az osztály és a pedagógus. Viszont erről a csoportról szintén egy sor adattal bizonyíthatjuk a kiegyenlítettebb, demokratikusabb szociális szerkezetet, a tanárok rugalmasabb, a diákok

teljesítményeihez, produkcióihoz, képességeihez, egyéniségéhez igazodóbb értékelési stratégiáját, amit viszont a jelek szerint a tanulók fokozott egyetértéssel, jó értelemben vett konformizmussal, a normák kölcsönösségével hálálnak meg.

Úgy tűnik, a pedagógiai értékelő, tehát követelményrendszer gazdagítása, finomítása, egyéniségekre szabottá tétele, a tankönyv meghosszabbítása, megkérdőjelezése a kölcsönösen elfogadott normákra alapozott, közösséget formáló, sikeres együttműködés egyik lényeges feltételévé válhat.

6.6. Összefüggések

A korábbiakban az egyes résztémák bemutatásakor nyíltan ugyan sosem mondtuk ki, de többször utaltunk a komplexitás, az együttlátás, az összefüggések keresésének igényére.

Beavatkozásaink magától értetődően nem csupán egy-egy személyiségjegy vagy megnyilvánulásféleség mentén idézhettek elő változásokat a kísérleti személyekben, hanem a módosulások láncreakciója, az elmozdulások rendszere valószínűleg az igazán jellemző.

Erőfeszítéseink akkor válnának igazán gyümölcsözővé, ha ezt a rendszerszerű, összetartozó mozgást sikerülne megragadnunk. Teljesen feleslegesnek tűnik a probléma módszertani buktatóit itt és most részletesen taglalni – kompetenciánk is erősen vitatható ezen a téren –, elegendő csupán egyetlen tényezőre felhívni az olvasó figyelmét: nem egyszerűen a komplex változások kimutatásához hiányoznak a megbízható, kipróbált eszközök, hanem még az egyes jelenségek elszigetelt mérése is rendkívül problematikus, amint esetünkben a kognitív stílusra és a kreativitásra vonatkozó adatok elemzésekor is kiderült. Ennek ellenére, az adott módszertani

keretek között maradva, a rangkorrelációs együtthatók sorának kiszámításával és ezen adatok értelmezésével kísérletet teszünk az eddig vizsgált változások (tanulmányi eredmények, kognitív stílus, szociometriai helyzet és kreativitás) együttjárásának, összefüggésének, illetve az együttmozgások változó jellegének kimutatására.

Ennek érdekében a felvett öt kreativitásteszt összevont (originalitás és fluencia együttes) pontértékei, a kapott rokon-szenvi szavazatok, a Rokeach-skálán elért pontszámok és a tanulmányi eredmények alapján osztályonként (1971-ben és 1974-ben egyszer-egyszer), külön-külön rangsorokat képeztünk, és az egyes rangsorok közötti azonosságokat, eltéréseket vizsgáltuk a Spearman-féle rangkorrelációs együttható kiszámításával. A mögöttes gondolatmenet, illetve kérdés nyilvánvaló: a jobb tanulók, akik ezt a rangsort vezetik, vajon egyúttal népszerű, kreatív és nyitott, rugalmas, nem dogmatikus gondolkodású személyiségek-e, tehát az egyéb változások szerinti rangsorokban is az elsők között vannak-e? A probléma fontosságát hangsúlyozandó itt a teljes adathalmazt közzétesszük (27. táblázat).

A kontroll osztályban a kreativitástesztek összefüggései a két és fél éves intervallum idején általában erősödtek, de a tanulmányi eredmény és a kreativitás közötti, 1971-ben még két ponton tapintható szignifikáns összetartozás 1974-re eltűnt. Tehát az érettségi előtt álló tanulók megítélésénél nem játszik különösebben fontos szerepet ez a szempont. Ez az adatunk összhangban van a szakirodalom által közöltekkel (BARKÓCZI-OLÁH-ZÉTÉNYI, 1973).

A szociometriai rang, bár gyengülő mértékben, de mégis általában együtt mozog a kreativitással, a tanulmányi eredménnyel és még a nyitottság mértékével is. Érdekes módon a nyitott gondolkodás kezdetben összefüggött a kreatív jegyek-

		Kreativitás								Sz			T	
		A	B	C	D	E	F	G				(17 szignifikáns összefüggés)		
K	B	0,24	0,38**											
	C	0,23	0,34*	0,43**										
	D	0,21	0,41**	0,14	0,15									
	E	0,20			0,44**	0,11								
Sz	F	0,31*	0,27	0,41**	0,37**	0,07	0,93**							
	G	0,25	0,23	0,42*	0,37**	0,31*	0,51**	0,44**						
	H	0,35*	0,46**	0,37*	0,48**									
	R													

Kontroll osztály, 1974

n = 37

		Kreativitás								Sz			T	
		A	B	C	D	E	F	G				(14 szignifikáns összefüggés)		
K	B	0,40*	0,51**											
	C	0,49**	0,26	0,17	0,53**									
	D	0,32*	0,45**	0,38*	0,18	0,42**								
	E	0,37*			0,12	0,30	0,84**							
Sz	F	0,33*	0,31	0,32*	0,14	0,28	0,57**	0,45**						
	G	0,12	-0,02	0,08	0,12									
	H	0,24	0,16	0,19	0,12									
	R													

K = Kreativitás
 Sz = Szociometria
 T = Tanulmányi eredmény

dőlő számok = p = 90%

* = p = 95%

** = p = 99%

valószínűség
 szignifikáns
 összefüggések

R = Rokeach-teszt

kel, de 1974-re, a IV. osztályra ez megszűnt, legalábbis a kontroll csoportban.

A kísérleti osztály, ahol a kreativitás belső összetartozása szintén jóval erősebbé vált a vizsgálat végére, két ponton tér el jelentősen a fentiektől. Egyrészt a tanulmányi eredmények kezdetben teljesen függetlenek voltak a kreativitásjegyeiktől, s 1974-re az összefüggések kifejlődésének kétségtelen bizonyítékait látjuk (90%-os valószínűségi szinten). Sikerteljesen tehát elfogadtatni, értékelteni az eredetiséget, a problémalátást, a kérdezni tudást is a hagyományos leckefelmondás mellett. Rendkívül fontosnak tartjuk ezt a jelenséget, különösen mert nem egyszerűen a kísérleti tárgyak átlaga, hanem a teljes tanulmányi átlag jelentette a viszonyítás alapját. Tehát nem csupán a kísérletbe beavatott pedagógusok osztogatták a mi szemléletünkhöz közelebb álló elvek alapján az érdemjegyeket, hanem valamilyen módon maguk a tanulók is gyakrabban, más tanárok által is észrevehetőbben produkáltak eredeti kérdéseket, megoldásokat, s ezzel összefüggésben a tanárok is fogékonyabbá váltak a szóban forgó produkcióra.

Amikor az előző fejezetben meg kellett állapítanunk a kísérleti csoport kreativitásának stagnálását, erre az itt taglalt összefüggésre utaltunk, elvetvén a teljes kudarc lehetőségét. Van tehát mód olyan ismeretátadó és értékelő stratégia kialakítására, amelynek eredményében, az iskolai osztályzatban már nemcsak az intelligencia, hanem a kreativitás is szerephez jut.

A kísérleti osztályban tapasztalt második eltérés a szociometriai státus holdudvarának változó tendenciájában van, összefüggésben az éppen imént tárgyalt kreatív jegyekkel. Nevezetesen a szociometriai helyzet, amely valamelyes összetartozást a kreativitással már az indító szituációban is elérte, a vizsgálat végére rendkívül erős (5 db 99%-os valószínűségű) szigni-

fikáns együttjárást produkált. Vagyis a rokonszenvi választások mögött – ebben a csoportban – nagyon fontos értékelő szerephez jutott a kreativitás. Ebbe természetesen jelentősen belejátszhatott a kísérletben részt vevő tanárok, különösen pedig az osztályfőnök által működtetett uralkodó értékelési minták struktúrája. A Rokeach-skála pontszámával jellemzett kognitív stílus a kontroll csoportban tapasztaltakhoz hasonlóan itt is elszigetelődik, elveszíti összefüggéseit, s a IV. osztály végére már csak a tanulmányi eredményekkel jelez szignifikáns kapcsolatot.

6.7. Két nap időmérlege

Két azonos nap (1973. V. 20., vasárnap és 1973. XI. 28., szerda) tevékenységterképét készítettük el, hogy ismereteket szerezzünk a diákok tanulási, művelődési, szórakozási szokásairól. (Lásd a 139. oldalon!) Legfontosabb célunk azonban annak bizonyítása volt, hogy a tankönyvtől való elszakadás, az egyéb információforrások használatása végső soron nem feltétlenül vezet a tanulók túlterhelésének fokozásához. Évenként készített időmérlegekkel valószínűleg ki lehetett volna mutatni a kezdeti szakaszban a tanulásra, olvasásra fordított megnyúlt időmennyiségeket a kísérleti osztályban, majd az információkereső technika elsajátításával, az olvasási sebesség fokozódásával, az olvasott szövegek megértésének javulásával párhuzamosan az önkéntes, relatív túlterhelés megszüntetését. Mindenesetre a harmadik osztályhoz érve – még ha feltételezzük ilyen eltérés korábbi meglétét – már nyomát sem látjuk a kísérlet esetleges negatív mellékhatásának. Nem egyszerűen azért, mert az adott kontroll csoport a tanítási napon 0,1, a szünnapon pedig mindössze 0,4 órával kevesebbet

fordít tanulásra, mint a kísérletben részt vevők, hanem mert itt végre igazán korrekt, megbízható viszonyítási alap is áll rendelkezésünkre (GAZSÓ—PATAKI—VÁRHEGYI, 1971).

Az 1968-ban Budapesten végzett reprezentatív vizsgálat adatai szerint az átlagos középiskolás tanítási napon összesen 7,2 órát tölt tanulmányi foglalatosságokkal, a pihenőnapokon pedig 2,0 órát készül. Az általunk kapott eredmények kísértetiesen egyeznek a reprezentatív átlaggal, tehát magabiztosan háríthatjuk el a túlterhelés vádját.

28. *táblázatunk* két részre tagolódik. A foglalatosságok egy szűkebb körében gyakorlatilag mindenki érintett, és ezért itt az úgynevezett „teljes időmérés” adataival operálunk. (Az adott tevékenységre fordított időmennyiséget a csoport létszámával osztottuk.) Az időtöltések nagyobbik felét a „korrigált időmérés” átlagával jellemeztük, vagyis csak a résztvevők számával osztottuk el a teljes ráfordítás összidejét. Tehát az értelmezéshez két adatra van szükség: az átlagosan felhasznált időre és a tevékenységet végzők számára. Egyébként a két osztály által produkált tevékenységstruktúrát nem érdemes túlságosan részletezni, mert általában a mennyiségi eltérések nem igazán jelentősek, a minőségi differenciák erőteljes hangsúlyozásához pedig adatbázisunk elégtelen. Két jelzést azonban tehetünk. A vizsgált hétköznap „kupaszerda” volt, s a televízióban ráadásul az „Iszlám” című filmsorozat egyik darabja is szerepelt a műsorban. A kísérletiek inkább nézték a muzulmánokról szóló adást, mint a meccset, s a kontroll együttes tagjai pedig — igaz nem túl nagy többséggel — inkább csak a sportközvetítést kísérték figyelemmel a napi programból. Hasonlóképpen felvillant valamit a tartalom jellegéből a szerdai napon éppen olvasott könyvek szerzőinek kommentár nélküli felsorolása.

Kísérleti osztály

Babits M.
Devecseri G.
Dosztojevszkij
József A.
Karinthy Frigyes
Lukács György
Maugham, S.
Mauriac, F.
Németh L.
Pók Lajos
Révai József
Sartre, J. P.
Shaw, G. B.
Szabó Lőrinc
Triolet, E.
Waith, S.

Kontroll osztály

Balázs Dénes
Berkesi A.
Frisch, M.
Hacks, P.
Hartmann, N.
Hugo, V.
Kafka, F.
Kassák L.
Kosztolányi D.
Krúdy Gy.
Mann, Th.
Milne (angolul)
Moravia
Rejtő J.
Sütő A.
Whitman, Walt
(német nyelvkönyv)

Mindkét osztályban említenek még antológiákat és folyóiratokat is, de ezeknél az olvasott mű szerzőjét megállapítani nem sikerült. Említésre méltónak látszik még a fizikai munka teljes eltűnése (egyetlen gyerek vágott fát naganyjának vidéken, s a háztartásban való közreműködés is csak szórványos), az egyéb foglalatosságok már-már kategorizálhatatlan tarkasága (ketten már gépkocsivezetői tanfolyamra is járnak), a rádiózás háttértevékenységgé válása és végül a sportnak, a kirándulásnak a lány többségű (kísérleti) osztálybeli nagyobb népszerűsége. Résztermánk lezárásaként még egyszer utalunk a már említett reprezentatív vizsgálat (GAZSÓ–PATAKI–VÁRHEGYI, 1971) eredményeire, ahol a kutatók az olvasásra

28. táblázat

Tevékenység	Vasárnap				Szerda			
	kísérleti osztály		kontroll osztály		kísérleti osztály		kontroll osztály	
	óra átlag	tanulók száma	óra átlag	tanulók száma	óra átlag	tanulók száma	óra átlag	tanulók száma
alvás	8,6	40	9,5	37	8,0	38	8,5	36
fiziológiai tev.	1,9		2,2		2,1		1,9	
közlekedés	0,8		0,8		0,8		1,3	
tanulás	2,1		1,7		7,2		7,1	
iskolában	—		—		4,8		5,1	
otthon	—		—		2,4		2,2	
Tevékenység	óra átlag	tanulók száma	óra átlag	tanulók száma	óra átlag	tanulók száma	óra átlag	tanulók száma
könyv- és folyó- iratolvasás	2,1	32	2,4	24	1,5	30	1,5	32
újságolvasás	0,6	12	2,2	13	0,4	9	0,6	21
televíziónézés	1,9	26	2,2	26	1,4	17	1,4	26

Teljes időmérték

Korrigált időmérték

rádió- hallgatás	1,9	18	1,5	17	1,2	12	1,6	27
komolyzene- hallgatás	2,3	4	2,0	7	1,5	4	0,6	3
könnyűzene- hallgatás	1,6	4	2,1	16	1,5	6	2,0	16
sport, kirán- dulás	3,0	14	2,2	7	1,4	4	1,3	2
műkedvelés, alkotás	2,5	6	3,6	5	1,5	2	2,0	5
beszélgetés, együttlét barátokkal	2,1	19	2,5	13	1,3	14	1,0	11

fordított időt jelentősen kevesebbnek találták, mint amennyit a tanulók televíziónézéssel töltöttek.

Az általunk felmért mindkét osztály elüt ezen a téren az átlagtól, itt kiegyenlített arányokat észlelünk, az olvasás nem szorul a televíziónézés mögé. A jelenség magyarázataként valószínűleg utalni kell a két vizsgálat 5 éves időkülönbségére, hiszen a tv-hez való hozzászokás lassú, de érezhető folyamat, amelynek eredményeként kevesebbet és válogatósabban nézünk tévét 1973-ban mint 1968-ban.

Az olvasás nem „elnyomott” helyzetének megértéséhez részben kísérletünk céljai, eszközei adhatnak további támpontokat, de bizonyára jelentős szerepe volt a kontroll csoport fiatal és kitűnő magyartanárának is, aki az átlagosnál sokkalta igényesebben, a kísérleti programmal vetekedő mértékben közvetítette az irodalom, a betű szeretetét diákjai számára.

6.8. A tájékozódás eszközei és az olvasási kultúra jellemzői

A jelenségek szintjén kísérletünk központi problémája a könyv- és a könyvtárhasználat sikeres elsajátítása az önálló tájékozódási készség megszerzése volt. Kézenfekvő tehát, hogy ezen a vonalon is sorra vegyük a változás, a fejlődés látható jeleit, a válogatni, megérteni és értékelni tudás csiszolódását.

Túlságosan könnyű győzelmet aratnánk, ha csupán nagyon konkrét mennyiségi adatok sorát helyeznénk egymás mellé, bemutatva például a könyvtárhasználók arányának osztályonkénti emelkedését vagy a könyvtári eszközök (bibliográfiák, katalógusok, Egyetemes Tizedes Osztályozás, kézikönyvek, referáló lapok stb.) ismertségét. A definíciók visszakerdezésétől eltekintettünk, és helyettük inkább a tanulókkal kapcsolatos információforrások használatáról, a választott és

maradandó élményt adó olvasmányok összetételéről tudakozódtunk, valamint a műbefogadói élmény jellegét kíséreltük meg felderíteni.

A III. tanév végén mindkét csoportban feltettük a kérdést: „Vannak-e olyan könyvek – a tankönyvektől eltekintve –, amelyek tanuláshoz, iskolai feladatok megoldásához használni szoktál? Ha igen, például melyeket?”

Az osztályok döntő többsége (83–84%) igenlő választ adott, de a tartalmi felsorolást bemutató megoszlás már lényeges különbségeket mutatott.

29. táblázat. Tanuláshoz igénybe vesz. . .

A használt segédeszközök	A használók aránya	
	kísérleti osztály 100% = 41 tanuló	kontroll osztály 100% = 37 tanuló
	%	%
irodalmi tanulmány- kötet	83	41
lexikon	49	30
kézikönyv	39	38
életrajz	12	8
verses kötet	5	–
szótár	17	14
példatár	7	16
egyéb (pl. atlasz, szépirodalom)	15	16

A példatár az egyetlen könyvféleség, ahol a kontroll van fölényben, de a lexikonokat, az irodalmi tanulmányköteteket, verseskönyveket, életrajzokat jelentősen többen használják a tankönyvek kiegészítéseként a kísérleti osztályban. A fentiek

folytatásaként a legmozgékonyabb segédeszközök, a folyóiratok és igényes hetilapok használatáról kértünk felvilágosítást a két osztály diákjaitól. Ez a kérdés már az induló helyzetet feltérképező 1970-es adatfelvételünkben is szerepelt.

30. táblázat. Folyóiratot olvas

Év	Kísérleti osztály 100% = 43 tanuló	Kontroll osztály 100% = 43 tanuló
1970	32%	37%
	100% = 43 tanuló	100% = 37 tanuló
1974	74%	59%

A folyóirat fogalmának bizonytalansága miatt rengeteg nyilvánvalóan helytelen választ kaptunk (Film, Színház, Muzsika; Ország-Világ stb.), ezért csak a meggyőző példa alapján fogadtuk el az igenlő választ.

A hetilapok közül a középiskolás szinthez közelítő jellegük miatt folyóiratnak minősítettük az Élet és Tudományt, a Deltát, a Magyarországot, valamint az Élet és Irodalmat.

31. táblázat. Milyen folyóiratot olvas? (1974-ben)

Folyóiratok	Említések száma	
	kísérleti osztály (41 tanuló)	kontroll osztály (37 tanuló)
Irodalmi, művészeti	70	31
Természettudományi	31	19
Társadalomtudományi	10	13
Műszaki	4	8
Összesen	115	71

A nyilvánvaló mennyiségi különbségeken túl, a választék finomabb számai is jól mutatják a kísérlet „áldozatainak” mozgékonyabb, frissebb tájékozódási szokásait, a tankönyv gyakoribb, szakszerű kiegészítésének, korrekciójának csalahatatlan jeleit. Igaz, a társadalomtudományi és a kifejezetten műszaki jellegű periodikumok olvasottságával magunk is elégedetlenek vagyunk, de ez az eredmény valószínűleg összefügg a történelemoktatás kapcsán már említett „félsikerrel”, továbbá a nemek osztályonkénti eltérő arányával is, aminek persze még az irodalmi, művészeti témájú folyóiratok használatában vagy kerülésében is szerepe lehet. Nos ha nem is minden ponton, de az esetek döntő többségében sikerült bizonyítanunk az önállóbb, a tankönyvtől elszakadóbb, divergensebb ismeretszerző stratégia hatékony kialakítását.

Árnyaltabb képet nyerünk a tájékozódási szokásokon túl már az olvasási kultúráról is, ha a könyvolvasmányokról begyűjtött infomációk sorát vesszük szemügyre, annál is inkább, mert központi problémáról lévén szó, az erre vonatkozó adatokat minden egyes tanévben felvettük, tehát vizsgálatunknak ebben a dimenziójában csaknem a teljes folyamatot megismerhetjük. Az aktuális olvasmányokról minden egyes tanévben begyűjtött adatok halmazának feldolgozására nem a gyakorisági listák készítését vagy a dichotomikus kategorizálást (régimai, magyar-külföldi, szocialista-polgári irodalom) választottuk, hanem az egyes említett művek kódolását tűztük ki célul. Munkánk előzményeihez (KAMARÁS, 1969; KAMARÁS, 1971; GEREBEN, 1968; TÁNCZOS, 1970) hasonlóan olyan kategóriarendszert alkalmaztunk, amelyik lehetőleg az idődimenzió mellett a mű esztétikai értékéről is nyújt némi információt.

A kategóriák elnevezése, alkalmazásuk határainak rögzítése, az egyes szerzők életművének sommás megítélése mind-mind

alapos irodalomtörténeti vizsgálódást igényelne, de ezeket megkerülve csak az adott kutatásban való felhasználásról szólunk a következőkben. Vagyis az aprólékos definíciók helyett csak a példákkal illusztrált kategóriarendszert vetjük papírra.

Romantikus (RO): Brontë, Dumas, Hugo, Jókai, Sienkiewicz, Sand

Lektűr (LE): Esztétikailag kevésbé értékes művek, rendszerint a krimiket is ide soroltuk: Roberts, Berkesi, Szilvási, Bókay, Charrière, Rejtő, Dallos, Christie

A realista, klasszikus kategóriát kettébontva alkalmaztuk.

RE-1 (a XX. század előtt): Eötvös József, Csehov, Tolsztoj, Arany, Madách, Swift, Villon, Gogol, Zola, Flaubert, Maupassant, Shakespeare, Molière

RE-2 (a XX. században): Móricz, Németh L., Dreiser, Steinbeck, Ady, Kosztolányi, Gorkij, Anatole France, Roland, Karinthy Frigyes, Solohov

Lektűr – realista, klasszikus határeset (LE-RE): Stone, Maugham, Mailer, Remarque, Knight, Cusack

Realista, klasszikus – modern (RE-MO) határeset: Hemingway, Mauriac, Thomas Mann, Semprun, Jevtusenko, Illyés, Sütő

A., Kertész Ákos, Vercors, Sánta, Keyes, Gary, Bálint Tibor

Lektűr-modern határeset (LE-MO): Moravia, Moldova, Albee

Modern (MO): értékes, mai műalkotás: Déry, Camus, Örkény, Nagy László, Kafka, Faulkner, Dürrenmatt, Páskándi, Beckett, Updike, Bulgakov, Golding, Bellow, Pilinszky, Sartre, Kesey

Tudományos fantasztikus (FA): Asimov, Lem, Szathmári Sándor, Zsoldos Péter, Fournier, Borges

Ifjúsági (IF): Thury Zsuzsa, Gergely Márta, Kertész Erzsébet, Gárdonyi, Milne, Verne, Cooper, May, Millok Éva, Hegedüs

Géza, Beecher-Stowe

Az ismeretterjesztő irodalmat a téma súlyától és a megírás színvonalától függően két kategóriába soroltuk.

Is-1 (tudományos vagy igényes mű): Izmusok sorozat, Király

I.: Ady, Benedek M., Arany J., Arisztotelész, Marx Gy., Ungvári T.: Poetika, Einstein: Relativitáselmélet

Is-2 (útleírások, mérsékelt színvonalú népszerűsítő művek):

Hoffer, Alberttól Zsákig, Akvaristák könyve, Molnár G.:

Széchenyi Zs., Fiúk könyve, Kuzmicsov: A maja papok titkai, Kis történetek nagy zeneszerzőkről (32. táblázat).

A négy iskolai év olvasmányainak részletezése sokféle következtetésre ad alapot.

Mindenekelőtt szembetűnő a választék gazdagodása. Az első két évben a 15–16 évesek olvasmányainak kódolása alig okozott gondot, de már a 17–18 éves „mindenevők” könyveinek azonosítása is sok munkát igényelt. Kategóriarendszerünket fokozatosan finomítani kellett, a határesetek már önálló csoporttá duzzadtak, s megjelent a teljes bizonytalanságunkat kifejező „egyéb” olvasmányfajta is.

Az évenként feltüntetett átlagok az egy tanuló által említett könyvek számtani középárányosát jelentik. Az első év feltűnően alacsonyabb átlagát a feltett kérdés jellege okozza. Itt még (1970 szeptemberében) a nagyobb biztonság kedvéért csupán a kérdés időpontjában a legutóbbi olvasott mű adatairól tudakozódtunk, míg a következő években mindig az utolsó 3 hónap olvasmányairól kérdeztük meg vizsgálati személyeinket.

Az ifjúsági irodalom (Thury Zs., May, Verne) a második évre visszaszorul, de negyedikben már írmagja sem marad, helyettük új kategóriaként megjelenik a sci-fi, megizmosodnak a modern értékes irodalommal kapcsolatos kategóriák, s az egyik legfontosabb olvasmánnyá válnak az igényes ismeretközlő művek.

32. táblázat. Az utóbbi 3–4 hónapban olvasott művek kategóriáinként.*
Megoszlás százalékban

Olvasmány- kategóriák	1970		1972		1973		1974	
	h**	i	h	i	h	i	h	i
	%	%	%	%	%	%	%	%
IF	25	34	3	2	2	2	–	–
LE	28	16	8	16	10	7	4	5
RO	8	5	4	2	2	3	2	2
RE–LE	–	–	–	–	2	1	4	3
RE	20	11	31	31	32	45	–	–
RE 1	–	–	–	–	–	–	9	3
RE 2	–	–	–	–	–	–	14	7
RE–MO	–	–	–	–	22	13	30	35
MO	2	13	38	37	14	13	18	32
IS 1	2	2	4	3	7	5	13	6
IS 2	15	19	12	9	4	4	2	2
FA	–	–	–	–	1	3	1	2
Egyéb	–	–	–	–	4	4	1	2
Összesen %	100	100	100	100	100	100	100	100
és db	40	38	310	281	426	401	276	241

1 tanuló által átlagosan említett művek száma (\bar{X})

1	1	7,4	6,4	10,4	10,8	6,7	6,5
---	---	-----	-----	------	------	-----	-----

*a kategóriák részletes megnevezése a 102–103. oldalakon.

**h = kísérleti osztály

i = kontroll osztály

Az általános tendenciákon túl jellegzetes eltérések vannak a két osztály által említett művek listáin is. Az első évben nem túlságosan éles, de észlelhető kontroll fölény tapasztalható, például a lektűrök kisebb és a modern értékes alkotások nagyobb arányú választása miatt.

A második évet a teljes kiegyenlítődés, a harmadikat a kísérleti csoport enyhe fölényének kialakulása jellemzi. S a negyedik évre végeredményként a kísérleti osztályban általában jellemzővé válik a realista klasszikusok kedveltsége, de különösen a XX. századi klasszikus művek vezető helye. Tehát sokan olvasnak Németh Lászlót, Kosztolányit, Radnótit, Gorkijt, Adyt, Thomas Mannt, Illyés Gyulát, József Attilát, Móriczot és Garcia Lorcát. Azonos gyakorisággal olvas viszont a két osztály Hemingwayt, Sántát, Semprunt, Kertész Ákost, Brechtet, tehát realista-modern (RE-MO) típusú szerzőket. Ugyancsak jóval több színvonalas ismeretközlő művet vett kézbe a könyvtárat rendszeresen használó osztály az utolsó évben mint a kontroll csoport, vagyis Heisenberg és Koczogh Ákos, Marx György és Németh G. Béla, Rényi Alfréd és Szentgyörgyi Albert, Selye János és Hermann István stb. könyveit gyakrabban forgatták a kísérletben részt vevő osztály tagjai.

Egyedül a Camus, Sartre, Kafka, Dürrenmatt (MO) típusú olvasmányok csoportjában nagyobbak jelentősen a kontroll osztály számai. Ezek az eltérések természetesen a közvetlen kísérleti beavatkozásokon túl feltétlenül jellemzik a két osztály magyartanárának véleményeltérését, izlésbeli differenciáit is. Képünk akkor válik igazán pontossá, ha a kategóriánkénti eltéréseken túl rámutatunk az olvasmányok választékának különbözőségére is (33. táblázat).

Tehát a kontroll csoportban szigorúbbak a csoportnormák, kisebb a választék, homogénabb az érdeklődés, ami már közvetett módon a gyakorisági megoszlás táblázatából is leolvasható, hiszen a RE-MO és a MO kategóriák összege 63%. Vagyis az olvasmányok kétharmada csupán két típusból kerül ki. Ugyanezt a kétharmadot a kísérleti csoportnál csak három vagy négy műtípusból lehetne előállítani (RE 2 + RE-

33. táblázat. Az utolsó 3 hónapban olvasott művek megoszlása
1974-ben (művek száma/tanulók száma)

	Kísérleti osztály		Kontroll osztály	
	db	átlag	db	átlag
szerző	135	3,3	94	2,5
mű	182	4,4	138	3,7
említett olvas- mány	276	6,7	241	6,5

MO + MO, esetleg IS-1). Kísérleti személyeinket minden évben felkértük az olvasott művek szubjektív súlyozására is, vagyis a különösen tetsző, a maradandó élményt nyújtó könyvek kiemelésére is (34. táblázat).

Amint az adatokból világosan kitűnik, az előzőekkel mindenben megegyező változásorozatot tapasztalhatunk most is.

Nem is eredményeink újszerűsége miatt szaporítottuk a táblázatok sorát még eggyel, hanem a jelentés eltérése miatt. Az olvasmányok egy része esetleges, más része kisebb-nagyobb kényszer hatására kerülhetett kezükbe, de ami igazi élménnyé, saját világuk gazdagítójává válik, az más, annak a jelentősége nagyobb.

Nos tehát a probléma szubjektív kontrollja csak élesebbé teszi, de nem változtatja meg a korábban felrajzolt kép kontrúrijait. Anélkül, hogy újabb adatsorokkal terhelnénk az olvasót, csak jelezzük, hogy évenként rögzítettük és hasonlóképpen feldolgoztuk még a két osztály kölcsönzéseit az iskolai könyvtárból. Az így nyert adatsorok csupán két ponton módosítják az eddigieket:

34. táblázat. A maradandó élményt nyújtó olvasmányok kategóriánkénti* megoszlása százalékban

Olvasmány- kategóriák	1970		1972		1973		1974	
	h**	i	h	i	h	i	h	i
	%	%	%	%	%	%	%	%
IF	38	42	3	2	2	2	—	—
LE	11	13	8	14	7	4	2	3
RO	17	7	1	2	2	1	3	—
RE-LE	—	—	—	—	4	1	2	5
RE	20	18	29	22	29	31	—	—
RE 1	—	—	—	—	—	—	11	6
RE 2	—	—	—	—	—	—	17	5
RE-MO	—	—	—	—	22	14	25	25
MO	10	11	43	48	20	27	19	38
IS 1	—	—	5	1	5	7	16	9
IS 2	4	9	11	11	4	4	2	3
FA	—	—	—	—	1	4	—	1
Egyéb	—	—	—	—	4	7	2	1
Összesen %	100	100	100	100	100	100	100	100
és db	138	99	140	132	178	147	106	77

1 tanuló által átlagosan említett művek száma (\bar{X})

3,3	2,2	3,3	3,0	4,3	3,9	2,6	2,1
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

*A kategóriák részletes megnevezése a 102–103. oldalakon.

**h = kísérleti osztály (csoport)

i = kontroll csoport

a) A mennyiségi különbségek nagyobbak. Vagyis a kísérleti csoport sokkal többet látogatta az iskolai könyvtárat, mint a másik (pl. 1974-ben 232 kötet kontra 161 kötet kölcsönzése).

b) A tudományos jellegű könyvek használata, kézbevétele aránytalanul gyakoribb a kísérletben részt vevőknél (pl. 1974-ben 105 kötet [45%] kontra 25 kötet [15%]).

Az olvasás gyakoriságát és a választás igényességét tekintve kitűzött célunkat egész biztosan elértük, hipotézisünk igazolható. Továbbra is kérdés marad viszont, hogy a reprezentatív átlaghoz viszonyítva mi az eredmény. Sajnos több hasonló vizsgálat ellenére sem találunk igazán megbízható támpontokat (GEREBEN, 1968; TÁNCZOS, 1970). Az említett felmérések nem is törekedtek a reprezentativitásra, de kategóriarendszerük sem illeszthető a mienkhez, illetve ha mégis, úgy a kódolás tárgya más, pl. a műveken keresztül az olvasókat is minősítették.

Potenciálisan a legjobb összehasonlítási alap a budapesti középiskolások olvasmányait is bemutató kötet (GAZSÓ–PATAKI–VÁRHEGYI, 1971). Sajnos azonban itt is csak a kedvelt szerzők listája alapján interpolálhatunk. Ezek szerint az átlagos középiskolás ízlésszerkezetében a romantika (Jókai, Mikszáth, Gárdonyi, Hugo) és a kortárs lektűr (Berkesi, Rejtő, Szilvási) dominál, jelen van már csökkenő mértékben a klasszikus realizmus (Tolsztoj, Maupassant) és még kisebb részben a XX. század kiemelkedő alkotóinak néhány reprezentánsa is, pl. Hemingway, Karinthy Frigyes, Solohov. Persze a József Attila Gimnázium hagyományai, szociális háttere és nem utolsó sorban tanárainak felkészültsége miatt sem átlagos középiskola. Ezért nem különösen meglepő, hogy a kísérleti csoporton túl, még a kontroll osztály is sokkalta jobb képet mutat ebben a vonatkozásban a budapesti átlagnál, amiben persze nagyon komoly, hipotézisünk igazolását is megnehezítő szerepe lehetett az adott osztály nagyszerű irodalomtanárnőjének.

Az olvasási kultúra finomabb jellemzőinek megismerése céljából minden egyes tanévben az olvasmányokról való kérdezősködéshez kapcsolódóan megkértük vizsgálati személyeinket, hogy a tetszőnek, maradandó élménynek minősített művekről írjanak néhány mondatot, ahol indokolják, tartalommal töltik meg értékítéletüket. Ezeknek a kötetlen megnyilatkozásoknak a tartalmát elemezve már a műbefogadási stratégia fejlődésének nyomon követését kíséreltük meg. A tartalomelemzés szempontjait apróbb változtatásokkal más kutatásokból emeltük át (HALÁSZ, 1972; HALÁSZ-NAGY, 1974; LAWTON, 1974).

Mindenekelőtt a leírt mondatok és a bennük foglalt szavak számát vetettük össze, de ez a tisztán formális megközelítés az esetek jelentős részében használhatatlannak bizonyult, illetve ily módon az értelmezés rendkívül ingatag alapokra támaszkodott volna. Ugyanarról a műről, Kafka novelláiról két diák írt például két egyforma szószámú mondatot és mégis micsoda különbség van a két vélekedés között:

– „Kafkáról még nem tudok véleményt mondani, mert ez az első könyve, amit olvastam.”

– „Kafka a legnagyobb élményeim közé tartozik; szigorú stílus és benne a szorongó ember.”

Elemzésünkkel tehát a szóbőségnél szilárdabb támpontokat igyekeztünk kiemelni a tartalmas interpretáció megalapozásához. A tartalomelemzés szempontjai a következők voltak:

– A mű közleményére, jelentésére utaló megjegyzéseket kiszűrtük.

„*Nekem az egzisztencialista életérzés*” bemutatása tetszett.

„*Az ember közölhetetlen, sokarcú, önmagát sem értheti eléggé.*”

– Az olvasmány témáját, tartalmát érintő jegyeket is kiemeltük.

„A félkegyelmű nagyon jó képet ad a különböző osztályokba tartozó *emberekről, életükről.*”

-- A művészi megformálást, az alkalmazott stiláris eszközöket hangsúlyozó szavakat is kódoltuk.

„Maupassant *stilusa*, novelláinak különleges témája, a cselekmény *fordulatossága* nagyon tetszik.”

– Az érzelmi hatást megfogalmazó elemeket szintén külön osztályba soroltuk.

„Sánta Ferenc novellái a paraszti élet gazdag *érzésvilágát*, a szegényemberek sorsát tárta elem úgy, mint Gorkij csodálatosan szép és *fájdalmas* elbeszélései a „mezítlábasokról”.

– Az összetett mondatok gyakoriságát is jellemzőnek ítéltük.

– Számba vettük még: az absztrakt főneveket, az elvont mellékneveket, és a határozószavakat.

A négy éven át felvett kötetlen megnyilatkozások részletes elemzésekor nem térünk ki minden rendelkezésünkre álló adat bemutatására és értelmezésére, csupán a leginkább jellemzőket, a változásokat érzékeltetőket emeljük ki. Ezért nem szólunk külön a szószámok és az egyszerre több vagy külön-külön használt elemek mentén talált különbségekről. Vagyis a részletesen leírtakon kívül a kísérleti csoport a vizsgálat végére általában komplexebb, több egyszerre kiszűrhető elemet használt az értékelő megjegyzésekben (*35. táblázat*).

A *35. táblázat* számsorai átlagokat jelentenek, vagyis azt mutatják, hogy az adott elem a vizsgált osztályban átlagosan hányszor szerepel. Például: az értékítéletekben absztrakt főnevet 1970-ben a kísérleti osztályban átlagosan 1 tanuló még 0,84-ot, tehát alig egyet, de 1974-ben már 6-ot használ.

A számsorok tüzetes vizsgálata előtt fel kell hívnunk a figyelmet az utolsó évben tapasztalt „megugrások” egy nyilvánvaló okára. Tudniillik az érettségi előtt már nem csupán

35. táblázat. Értékelő elemek átlagos használata

Értékelt	1970		1972		1973		1974	
	h^* \bar{X}	i \bar{X}	h \bar{X}	i \bar{X}	h \bar{X}	i \bar{X}	h \bar{X}	i \bar{X}
jelentés	-	0,05	0,05	0,08	0,34	0,08	0,21	0,16
téma	0,63	0,70	0,67	0,63	0,80	0,46	0,34	0,38
eszközök	0,28	0,26	0,45	0,43	0,83	0,54	1,26	0,97
hatás	0,40	0,44	0,64	0,55	1,20	0,70	1,55	1,03
összetett mondatok	0,21	0,26	0,40	0,45	0,54	0,54	1,24	0,91
absztrakt főnevek száma	0,84	0,95	1,60	1,48	2,73	1,30	6,03	4,69
absztrakt főnevek félésege	0,44	0,47	1,21	1,20	2,00	0,97	3,68	2,72
absztrakt melléknevek száma	0,98	0,88	1,71	1,40	2,76	1,35	4,87	2,72
absztrakt melléknevek félésege	0,63	0,67	1,14	1,05	2,20	1,11	3,34	2,06
határozószavak száma	0,49	0,63	0,93	0,88	1,49	1,43	3,39	2,91
határozószavak félésege	0,30	0,35	0,74	0,58	0,98	0,95	1,89	1,56
nem választott	53%	49%	45%	45%	34%	38%	13%	19%
választ adott tanulók száma	43	43	42	40	41	37	38	32

*h = kísérleti osztály

i = kontroll osztály

a kiemelkedő olvasmányélmények indokolását vártuk, hanem a kérdezés előtti 6 hónapban történt, műalkotásokkal való intenzív találkozásról kértük egyéni értéktételeket. Így:

„Legyél szíves, nevezd meg 2–3 műalkotást (filmet, verset, novellát, képet, szobrot, könyvet stb. – bármelyik lehet), amellyel az elmúlt fél év folyamán találkoztál és maradandó élményt jelentett számodra!

Kérem, indokold néhány mondatban véleményedet!”

A horizont ilyen értelmű kitágítása ellenére is indokoltnak érezzük a táblázat folytonosságát, az olvasási kultúra témájának középpontban tartását – természetesen annak kibővített, a befogadást is tartalmazó értelmében –, mert az így feltett kérdéseinkre is mindkét osztályban az elemzések több mint 50%-a könyvélményre vonatkozott.

Adatainkat soronként haladva értelmezhetjük. Általános tendenciának tűnik a tematikus elemek lassú csökkenése és a művészi eszközrendszer, továbbá az érzelmi rezonancia tudatosítása, valamint a vizsgált szófajok, különösen az elvont főnevek és mellénevek egyre fokozódó szaporodása.

Mind a nyolc vizsgált mutató mentén az első tanév elején felvett vélekedések tartalma teljesen homogén képet mutat. A második év végétől lassú elmozdulás vehető ki, amely a negyedik évben már rendkívül kifejezett lesz. Tehát a kísérleti osztály tagjai nem csupán több és hosszabb mondatot vetnek papírra, hanem a művészi, stiláris eszközök és az érzelmi hatás elemeit is inkább képesek megfogalmazni. Legjelentősebbnek azonban az absztrakt főnevek (élet, ábrázolás, cselekmény, változatosság, bölcsesség, sors stb.) és – mellénevek (igazi, emberi, csodálatos, mai, elgondolkodtató, lelki, szórakoztató stb.) használatának gyakoriságában észlelt eltérések látszanak. A könyvtár által nyújtott lehetőségekkel gyakrabban élő, az egyéni érdeklődést kevésbé korlátozó, többet és igényesebben

olvasó csoportunk tehát egyúttal összetettebb, a műalkotás több síkú jelentésrendszeréhez igazodóbb befogadó, értelmező stratégiával rendelkezik a kísérlet lezárásakor.

Igaz, módszereinkkel egyelőre még képtelenek vagyunk magát az átélést, a műbefogadás folyamatát közvetlenül megragadni, csak a verbális megnyilatkozásokból következtethetünk lényegi jellemzőire. Részben elfogadjuk tehát az adatsorainkat szkeptikusan olvasók ellenvetéseit, amikor a több főnév és melléknév, a megformálásra és érzelmi hatásra utaló jegyek nagyobb gyakoriságára vonatkozóan a diákok szoktatásáról, tehát csupán verbális reakcióik begyakorolt-ságáról és nem a műélvezet intenzitásának fokozódásáról beszélnek. Kétkedésüket azonban csak részlegesen ítélni lehetjük reálisnak, mert jól tudjuk, hogy a verbális és kognitív, illetve affektív struktúrák, folyamatok szétválaszthatatlanok, egymásra épülők, egymást folytonosan tovább differenciálók.

Vagyis lehet, hogy kísérleti alanyaink néha előbb mondanak egy művet fordulatosnak, megrázónak, csodálatosan tisztának, fájdalmasnak, humánusnak stb., mint ahogy ezeket az élményeket valóban át is élik, de a verbális eszközrendszer ha nem is mindig fejezi ki pontosan közvetlenül a műélményt, de legalábbis előkészíti a talajt, fogékonyt, hajlamossá teszi a beszélőt az összetettebb, adekvátabb befogadásra.

6.9. Az érettségi dolgozatokról

A műértékelések elemzése már-már gyanúsán szép, a kísérlet hatását rendkívül kifejezettnek mutató képet sejtet. Kérdés azonban, hogy ezek az adatok milyen mértékben minősíthetők csupán laboratóriumi műterméknek, illetve mennyire hűen fejezik ki a műbefogadás, a műélvezet és

feldolgozás igazán jellemző sajátosságait a vizsgálati osztályokban. Ismert jelenség a lélektani kutatásokban, hogy a kísérleti személyek eltérő mértékű motiváltsága milyen lényeges különbségek oka lehet, például még az intelligenciatesztek által mért teljesítményekben is. Vagyis a kísérletvezető megjelenése, vagy csak a nyilvánvalóan tőle származó kérdések és kérések exponálása más-más hatást kelthetett a két osztályban. Azért rendkívül fontos, kontroll jellegű vizsgálatnak vetettük alá az érettségi dolgozatokat is, amelyeket nyilván nem a kísérletvezető kedvéért vagy bosszantására formáltak éppen olyanná, amilyenek.

A tanulók nem is tudhatták, hogy ilyen szempontból bárki is elemezni fogja írásaikat, tehát motivációs bázisuk függetlenedett a kísérleti és mérési, ellenőrzési törekvéseink sorától. Ezen okok miatt a most bemutatásra kerülő számszerű adatsortot a bizonyító eljárás egyik legszilárdabb pontjának tekintjük.

Korántsem azért, mert az érdemjegyeket tekintve is jobb dolgozatokat írtak a kísérleti osztály tanulói, hanem mert sikerült esetükben – az alábbi táblázatokból is kiolvashatóan kimutatnunk egy divergensebb, nyitottabb gondolkodásmód, nyelvileg gazdagabb, színesebb dolgozatírási stratégia megszilárdulását már nemcsak kísérleti szituációban (*36. táblázat*). Az összetett mondatok és az elvont főnevek számában nincs eltérés, de ezután már minden egyes adatpár összevetésekor a kísérleti csoport javára billen a mérleg. Ők átlagosan hat elvont főnévvel és négy elvont melléknévvel többet – pontosabban többfélét – írtak le a dolgozataikban, vagyis szókészletüket megközelítően 30%-kal gazdagabbnak, színesebbnek sejtethetjük. Ugyanazokat a gondolatokat, problémákat árnyaltabban, összetettebben képesek papírra vetni. Az általános jellegű különbségek tudomásulvétele után szerettünk volna közelebbi

36. táblázat. Az érettségi dolgozatok tartalomelemzése

Elemzési szempont	Kísérleti osztály 43 tanuló		Kontroll osztály 35 tanuló	
	db	átlag	db	átlag
összetett mondat	680	15,82	560	16,00
az elvont főnevek száma	2286	53,20	1923	54,90
az elvont főnevek félesége	719	16,70	400	11,40
az elvont melléknevek száma	1132	26,3	867	24,70
az elvont melléknevek félesége	608	14,2	354	10,10

információkat is szerezni a dolgozatokban megnyilvánuló gondolkodás- és elemzésmódok eltéréseiről.

Ennek érdekében az elvont főneveket és mellékneveket további alcsoportokra bontottuk.

Kategóriáink a következők voltak:

I. Főnevek

- a) *Művészet*. Az esztétikai szabályokra, a megformálásra, az eszközrendszerre utaló jegyeket soroltuk ide, pl: alkotás, drámaiság, szimbólumok, ellentét, forma, költészet, mondanivaló, jelkép, műfaj, líra, megszemélyesítés.
- b) *Társadalom—emberek*. Ide kerültek a legáltalánosabb történelmi, társadalmi, politikai, emberi kategóriák, pl. emberiség, haza, szabadság, homo moralis, származás, világháború, béke, fasizmus, közösség, magyarság, sors, örökség.
- c) *„Énvilág”*. Az egyéniséget, annak szubjektív állapotait érintő és kifejező elemek pl. egyéniség, egocentrikusság,

vágyódás, önmaga börtöne, lelkiállapot, életérzés, érzelem, lélek, gondolat.

- d) *Belenyugvás.* Ez az alcsoport tulajdonképpen az „énvilág” egyik meghosszabbítását jelenti, mert itt szerepelnek az „én” bezártságára, reménytelen helyzetre utaló elemek. Pl: beletörődés, halálfélelem, szorongás, fájdalom, szenvedés, elzárkózás.
- e) *Erő.* Az előző kategória ellentétét sejtető, a harc vállalását felvillantó főnevek, pl.: kitörés, küzdelem, szabaddulás, optimizmus, erőfeszítés, felkiáltás, feszültség.
- f) *Általános fogalmak:* pl. állapot, viszony, helyzet, csend, kérdés, pillanat, fajta, alak.

II. Melléknevek

- a) *Formai,* stilisztikai tartalmú melléknevek, pl.: művészi, lírai, költői, tömör, hiteles, kifejező, jellemző, szimbolikus, naturalista.
- b) *Társadalmi-emberi érintettségű* szavak pl: antifasiszta, polgári, politikai, hétszilvafás, félféudális, nagyvárosi, uralkodó, individuális, gyerekkori.
- c) *Érzelmi* vonatkozású szavak, pl: megdöbentő, temetkező, idilli, tragikus, fájdalmas, csalfa, könnyed, reménytelen.
- d) *Általános fogalmak,* pl: nagy, kicsi, szép, jó, utolsó, első, hasonló, hétköznapi, távoli, igaz, józan, régi.

Ezek a kategóriák természetesen tovább finomíthatók, de bevezetésük mégis haszonnal jár, mert az eredmények értelmezését új szempontokkal gazdagíthatjuk.

A táblázatunkban csak az egy-egy tanuló által átlagosan használt elvont főnevek és melléknevek féleségét adjuk meg. (37. táblázat).

37. táblázat. Egy tanuló dolgozójában átlagosan előfordult elvont főnevek és melléknevek fajtái

A vizsgált szófajták	Kísérleti osztály db/tanuló	Kontroll osztály db/tanuló
I. Főnevek		
„énvilág”	4	2
társadalom	4	3
művészet	3	2
belenyugvás	2	1
erő	2	1
általános	2	2
Összesen	17	11
II. Melléknevek		
érzelmi	4	2
formai, művészeti	4	2
társadalmi, emberi	3	2
általános	3	4
Összesen	14	10

Az általános különbségek jelentős mértékét korábban már megállapítottuk, s most kiegészítésképpen fontos részletként emeljük ki az „énvilágra”, az érzelmi és a művészi, formai elemekre utaló jegyek fokozott szerepét. Tehát az általános fogalmi apparátust gazdagító hatásán túl különösen a szubjektív szférában, az átélés intenzitásában és a művészi eszköztár elemeinek kiemelésében, egyéni megnevezéseiben tudunk lényeges változásokat előidézni a kísérlet végére. Egyébként a fokozott érzelmi telítettség, a beleélés, az együttérzés, az empathia gyakoribb megjelenéseként értékeltük a tankönyvtől elszakadóbb osztály tanulóinak azt a stilisztikai fogását is, hogy közülük heten a dolgozat jelentős részében egyes szám

első személyében írták „vallomásukat” a költő, az ember bezártságáról, tehetetlenségéről, kiszolgáltatottságáról, a történelmi húsdaráló iszonyatáról, az oly közeli, kikerülhetetlen végről. Valamivel gyengébb, de ugyancsak az átlagosnál erősebb fejlődést regisztrálhatunk a társadalmi, emberi motívumok megjelenési gyakoriságában is, különösen akkor, ha a főnevek és a melléknevek idevonatkozó kategóriáit összevontan vesszük szemügyre (7 : 5 arány).

Mint ismeretes, az 1974-ben érettségizők három magyar irodalmi tétel közül választhattak (Ady, Babits, Radnóti). A témaválasztás belső arányai nem voltak azonosak a két osztályban (38. táblázat).

38. táblázat. Az érettségi dolgozatok megoszlása

Téma	Kísérleti osztály tanulók száma	Kontroll osztály tanulók száma
Ady	3	9
Babits	18	17
Radnóti	22	9

Nem hiszük azonban, hogy ez a kiegyenlítetlenség bármilyen formában is oka lehet az eredmények alakulásának. Meggyőződésünk szerint elemzési szempontjaink a dolgozatok témája felől közelítve semlegesek voltak.

A gondolatmenetek nem tankönyvhöz kötődő, eredeti, divergens jellegét próbáltuk kimutatni a külső szempontok, hivatkozások számbavételével. Kíváncsiak voltunk, vajon elemzéseik során mennyi és milyen típusú asszociáció kap szerepet. Természetesen csak a félreérthetetlenül leírt elágazásokat (nevek, műcímek, irányzatok, csoportosulások) emeltük ki és összegeztük. Az életművön belüli utalásokat (pl. Babits: A

lírikus epilógja című versének elemzése közben más Babits-verseket is említ) belső hivatkozásnak neveztük el, míg minden más külső hivatkozásnak minősült. Mint jól látható, átlagosan csak feleannyiszor utaltak a viszonyítási keretekre konkrétan a kontroll csoport tagjai, mint a kísérletiek. Tehát gondolatmeneteik határozottan tapadóbbak, konvergensebbek, zártabbak azokénál, akik négy éven keresztül rendszeresen éltek a tankönyv kiegészítésével, a külső érvek bekapcsolásával, szempontrendszerük gazdagításával, vagyis a könyvtár által nyújtott lehetőségek tudatos kihasználásával (39. táblázat).

39. táblázat. Hivatkozások az érettségi dolgozatokban

Hivatkozások	Kísérleti osztály		Kontroll osztály	
	száma	átlaga	száma	átlaga
belső hivatkozások	20	0,5	8	0,2
külső hivatkozások	112	2,6	42	1,2
Összes hivatkozások	132	3,1	50	1,4

Az elemzés természetesen folytatható. Számba vehetjük a hivatkozások jellemzőit is. Kitűnik, hogy míg az egyébként is kevesebbet kitekintő osztály csak 50%-ban kapcsolódik a XX. századhoz, addig az általában is több külső szempontot érvényesítő kísérleti csoport hivatkozásainak már 80%-a képviseli századunkat. Tehát elemzéseikben is frissebb, a kortársi jelenségeket értékelőbb, a jelenbe közvetlenül becsatlakozóbb tájékozottságot és szemléletmódot árulnak el, amikor például a ma is élő alkotók közül Czine, Merle, Nagy László, Sartre, Semprun (3 esetben) és Ratkó József neveit említik, szemben a kontroll csoporttal, ahol csupán Heideggerre és Sartre-ra utalnak egy-egy alkalommal.

Nos, erről a pontról még egyszer vissza kell utalnunk a kreativitás és a kognitív stílus problémájára. A speciális tesztek segítségével nem sikerült ugyan kimutatnunk beavatkozásaink ilyen irányú kifejezett hatását, de már akkor jeleztük, hogy ezt a témát nem tekintjük lezártnak. Kapcsolatot véltünk ugyanis felfedezni az ebben a fejezetben taglalt eredmények és a kreatív képességek, valamint a nyitottabb szemléletmód fejlesztése között.

Hiszen a fluensebb, a flexibilisebb, az árnyaltabb, egyedibb nyelvhasználat, a külső szempontok (hivatkozások) gyakoribb érvényesítése, ha nem is feltétlenül maga az eredetibb, nyitottabb gondolatmenet, de legalább annak előfutára, előkészítője, tehát az originálisabb, a divergensőbb, egyszerűval egyénibb vélekedés, állásfoglalás megalapozásának, kialakításának már letagadhatatlan jele. Vagyis a kreatív, rugalmas gondolkodásmód ebben a korban (14–18 évesek) már lassan, rossz hatásfokkal, de mégiscsak fejleszthető, s ennek a folyamatnak egyik szakaszát (pszeudo-kreativitás?) talán sikerült is megragadnunk.

7. ÖSSZEGEZÉS

Kutatásunk kétséget kizáróan terepvizsgálatnak minősül. Erénye tehát a természetes szituáció; életképesnek bizonyult a kísérleti beavatkozások sorozata, de a feltételek minden oldalú ellenőrzöttségét természetesen nem tudtuk biztosítani. Például nem volt azonos a fiúk és lányok aránya a két osztályban, nem lehetett megoldani, hogy azonos pedagógusgárda oktasson eltérő módszerekkel a két csoportban stb. Egyszóval nem állt rendelkezésünkre kísérleti iskola, ahol a terep- és laboratóriumi szituáció előnyeit egyesíthettük volna. Ezért az eredmények értelmezésekor nem lehattunk mindig nyugodtak, vajon az ellenőrizhetetlen faktorok szerepe mely területeken, milyen súllyal esett latba. Adataink egy részét magunk is vagy túlságosan szépek (szociometria), vagy meglepően stabilnak, alig mozdulónak (kreativitás, kognitív stílus) találtuk. Ennek ellenére reméljük, hogy négyéves munkánk (a könyvtárosoké, tanároké, a diákoké) nem volt hiábavaló.

Négy tantárgyhoz kapcsolódóan bizonyítottuk az egy könyvű oktatási stratégia meghaladásának sokoldalú előnyeit. Az önálló könyv- és könyvtárhasználatra orientáló oktatási és nevelési elv alkalmazásával a tanulóknban kialakítottuk a tudás, az ismeretrendszer nem lezárt, szüntelenül továbbépíthető jellegéről vallott meggyőződést. Mégpedig nem a betanulandó szentenciák, hanem a gyakorlat szintjén, mert nap mint nap eléjük táltak vagy maguk kerestek olyan tényeket, elveket,

szempontokat, amelyekről az egyébként „mindentudó” tankönyvek említést sem tettek. Szükségszerűen meg kellett szűnnie tehát annak az illúziónak, hogy a tudás monopolizálható, valahol összegyűjtve megvan, s csupán az egyszeri birtokbavétel a feladat. Hasonlóképpen csökkent és egyszerre megnőtt a pedagógusok tekintélye is, akikről kiderült, hogy vannak területek, ahol bizonytalanok, de tudnak kérdezni és gondolkodni, következésképpen nem tanácstalanok, s maguk is a diákokéhoz hasonló módszerekkel újítják meg, frissítik fel ismereteiket. A megismétlődő csoportmunkák kapcsán megerősödhetett meggyőződésük a tudás demokratikus, megosztott jellegéről is. A könyvtárhasználathoz szükséges tudnivalókat és feladatokat mindenki megkapta, tehát a hozzáférhetőség, a közkinccs jelleg nyilvánvaló lett.

Részvizsgálatainkkal kimutattuk a komplex módszer hatásának konkrét összetevőit:

- a tanulmányi eredmények javulását,
- az osztály társas szerkezetének differenciálódását, és az egyéni adottságokat jobban értékelő, demokratikusabb jellegét,
- az olvasmányok választásának, a műbefogadás jellemzőinek igényesebbé, összetettebbé válását, egyszóval az olvasási kultúra szintjének jelentős mértékű emelkedését,
- fokozott önállóságot és kezdeményező kedvet a tájékozódási szokásokban,
- a gondolkodásmód eredetibbé, rugalmasabbá, árnyaltabbá, összetettebbé válását.

Eredményeink legalábbis egy következő, alaposabb és szélesebb körben lebonyolítandó kutatáshoz szolgáltatnak majd kipróbált munkahipotéziseket és módszertani előzményeket. Természetesen az esetleges folytatásban nagyobb súlyt kell helyezni az egyes szaktárgyak didaktikai problé-

máira, a feltételek ellenőrzöttségére és a beavatkozások idejekorán indított összűzére. Az ilyen típusú kísérletek megindítása fontos lehetne a gimnáziumi oktatáson túl az általános iskolában és a szakmunkásképző intézetekben is – lehetőleg minden egyes tantárgyhoz kapcsolódóan. Különösen sürgető lenne a korai beavatkozás a hátrányos helyzetű tanulók esetében, hiszen náluk éppen a nyelvi nehézségek okozzák a legtöbb gondot. Tehát az olvasási készség, az információkérés – és felvétel javítása a leghatékonyabb segítséget adhatja számukra.

Rendkívül nehéz egy négyéves kísérletről hiteles tudósítást készíteni. Választhattuk volna a színebb, riportszerű leírást vagy a sikerek és kudarcok fölött meditáló esszét is.

Adott esetben azonban mégis a lehető legszárazabb kutatási beszámolót vetettük papírra, hogy látható, tisztán kivehető ötletek, módszerek és példák sorát szolgáltatassuk az utánunk jövőknek, akik a több könyvű, könyvtárorientált oktatás gyakorlati hatásának sok szálú összefüggésrendszerét az iskolában ismét és egyre szélesebb körben életre keltik vagy újra kutatási témául választják majd.

8. FÜGGELÉK

8.1. A kísérletben felhasznált kérdőívek

Gimnázium I.

- Név:
1. Apa foglalkozása:
 2. Apa legmagasabb iskolai végzettsége:
 3. Tanulmányi átlageredményed az általános iskola VIII. osztálya végén:
 4. Mit csinálsz szabad idődben a legszívesebben?
(Azt az öt tevékenységet, amelyet a legnagyobb kedvvel végzel, osztályozd! Amit legjobban szeretsz csinálni, jelöld 5-sel, a következőt 4-sel stb.)
- barkácsolsz
- rádiót hallgatsz
- sportolsz
- tévét nézel
- kirándulsz
- otthon segítesz
- színházba mész
- különórákra jársz: zenét tanulsz
- nyelvet tanulsz
- egyebet tanulsz
- beat zenét hallgatsz
- moziba mész
- olvasol
- táncolsz
- barátaiddal vagy együtt
- komoly zenét hallgatsz
- kerti munkát végzel
- testvéreiddel játszol

sétálsz a városban, kirakatokat nézel
egyéb

Miután felsoroltad az öt legkedvesebb időtöltésedet, töltsd meg tartalommal ezeket a kategóriákat, pl. milyen rádióműsort hallgatsz a legszívesebben; milyen filmet nézel meg; miről beszélgetsz barátaiddal; mit sportolsz a legszívesebben; merre, s kikkel mész kirándulni stb., stb. Ezeket a kiegészítéseket írd be a folytatógalagos sorba!

5. Volt-e valamilyen megbízatásod, tisztséged az általános iskolai osztályokban, úttörő szervezetben? Ha igen, mi?

6. Elképzelésed szerint mit fogsz érettségi után csinálni?

1. dolgozni mész

2. szakmát tanulsz

3. továbbtanulsz, éspedig:

4. nem tudod

5. egyéb

7. Az alábbi szerzők és könyvek közül melyeket olvastad? (húzd alá) Beecher-Stowe: Tamás bátya kunyhója

- Berkesi András:

De Coster: Thyl Ulenspiegel

Defoe: Robinson

Dickens: Copperfield Dávid

- Fekete István:

Gárdonyi Géza: Isten rabjai

Gergely Márta: Szöszi

Görög-római regék

Képes történelem

Kulin: A távcső világa

- Lamb: Shakespeare-mesék

Öveges József:

Rádiólexikon (vagy olvastad a könyvet, vagy hallottál már az adások közül)

Rejtő Jenő

Salinger: Zabhegyező

Solohov: Emberi sors

Thury Zsuzsa: A francia kislány

Ungvári Tamás: Beatles biblia

Verne, Jules:

Melyek tetszettek különösen, s miért?

8. Van-e könyv abban a lakásban, ahol laksz? a) van b) nincs

Ha van, becslésed szerint kb. hány kötet?

0 – 20 kötet

21 – 50 kötet

51 – 100 kötet

101 – 200 kötet

201 – 400 kötet

400-nál több kötet

9. Olvasol-e jelenleg könyvet?

a) igen b) nem

Ha igen, mit?

Szerző:

Cím:

10. Ha jelenleg nem olvasol, mikor olvastál utoljára?

a) egy hónapon belül

b) negyedéven belül

c) egy éven belül

d) egy évnél régebben

11. Akkor mit olvastál?

Szerző:

Cím:

13. Miért választottad ezt a könyvet?

14. Honnan szerezted be a jelenleg, illetve a legutoljára olvasott könyvet?

a) baráttól, ismerőstől kaptad kölcsön

b) ajándékba kaptad

c) könyvtárból kölcsönözted

d) megvásároltad

e) a családi könyvtárból vetted elő

f) egyéb forrásból szerezted, éspedig:

15. Sorolj fel néhány könyvet, amelyek maradandó élményt jelentettek számodra?

Szerző

Cím

16. Tagja vagy e jelenleg valamelyik könyvtárnak? a) igen b) nem

Ha igen, melyiknek?

17. Ha jártál már könyvtárban, meséld el röviden, hogyan kerültél oda, kinek, vagy minck a hatására mentél el!

18. Olvasol-e folyóiratot? a) igen b) nem

Ha igen, melyeket?

Hogyan jutsz hozzájuk?

19. Milyen újságokat, hetilapokat szoktál olvasni?

Rendszeresen:

Néha:

20. Írj néhány szavas megjegyzést az alábbi nevek mellé, amely azt bizonyítja, hogy ismered őket!

Armstrong, Neil

Babits Mihály

Brahms, Johannes

Clarke, Ron

Madame Curie

Dosztojevszkij

Egry József

Gorkij

Kosztolányi Dezső

Lennon, John

Lukács György

Makarenko

Planck, Max

Saljapin

Tamási Áron

Gimnázium II.

Név:

1. Gyakran megesik az életben Veled is, hogy olyan dolgokkal, kérdésekkel, feladatokkal kerülsz szembe, amelyek tanácstalanná tesznek. Ugyanakkor feltétlen szükségét érzed, hogy az adott problémát megértsd, a jelenséget megismerd, hogy valamilyen megoldást találj. Milyen utakon, módokon igyekszel célodat elérni?
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ha az osztályfőnök hosszabb ideig akadályozva lenne az osztály vezetésében, a tanulók közül kik lennének a legalkalmasabbak arra, hogy helyettesítsék?
.....
.....

3. Ha bajba jutnál, osztálytársaid közül kikre számíthatnál a leginkább?
.....
.....

4. Kikre számíthatnál a legkevésbé?
.....
.....

5. Kik a legtevékenyebbek az osztályban?
.....
.....
.....

6. Kik a legpasszívabbak?
.....
.....
.....

7. Sorold fel azokat a könyveket (szerző és cím feltüntetésével), amelyeket ebben az évben (1972-ben) olvastál!

7/a Aláhúzással jelöld meg azokat, amelyek különösen megnyerték tetszésedet!

7/b Kérjük, néhány mondatban indokold is véleményed!

8. Kik a legműveltebbek, legolvasottabbak az osztályban?

Név:

1. Apa legmagasabb iskolai végzettsége:

2. Apa foglalkozása és beosztása:

3. Anya legmagasabb iskolai végzettsége:

4. Anya foglalkozása és beosztása:

5. Sorold fel azokat a könyveket (szerző és cím feltüntetésével),
amelyeket ebben a tanévben olvastál:

6/a Aláhúzással jelöld meg azokat, amelyek különösen megnyerték
tetszésedet!

6/b Ha a felsoroltak között olyanok is voltak, amelyek nem tetszettek,
kérjük, hogy azokat egy-egy eléjük írt X-szel jelöld meg!

7. Kérjük, hogy a fentiekben tetszőnek és nem tetszőnek ítéld
két-három könyvről alkotott véleményedet indokold is néhány
mondatban!

8. Vannak-e olyan könyvek, a tankönyvektől eltekintve, amelyeket
tanuláshoz, iskolai feladatok megoldásához használni szoktál?

1. igen 2. nem

9. Ha igen, például melyeket?

10. Milyen újságokat, hetilapokat, folyóiratokat szoktál olvasni?

a) időnként:

b) rendszeresen:

Név:

1. Osztálytársaid közül kik azok, akikkel érettségi után is szívesen barátkoznál?
.....

2. Ha az osztályfőnök hosszabb ideig akadályozva lenne az osztály vezetésében, a tanulók közül kik lennének a legalkalmasabbak arra, hogy helyettesítsék?
.....

3. Ha bajba jutnál, osztálytársaid közül kire számíthatnál a leginkább?
.....

4. Kikre számíthatnál a legkevésbé?
.....

5. Kik azok, akiket a tanárok leginkább szeretnek?
.....

6. Kik a letevékenyebbek, legaktívabbak az osztályban?
.....

7. Kik a lepasszívabbak?
.....

8. Sorold fel azokat a könyveket (szerző és cím feltüntetésével), amelyeket ebben az évben, 1974-ben olvastál?
.....

8/a Aláhúzással jelöld meg azokat, amelyek különösen megnyerték tetszésedet, vagy amelyiket különösen hasznosnak találtál!

9. Kik a legműveltebbek, legolvasottabbak az osztályban?

KÖSZÖNJÜK SEGÍTSÉGEDET!

Név:

Ezen a lapon öt megkezdett mondat olvasható, fejezzék be a mondatokat röviden, lehet egy szóval is. Mindegyik mondathoz annyi befejezést írjanak, amennyi eszükbe jut, legyen az bármilyen szokatlan vagy bizarr is.

Az öregember az utcán végig

A madár a fáról

Az autó kerekei az országúton

A körúti ház sötét kapujában

Név:

Ezen a lapon hat szót olvashatnak. Mindegyik egy használati tárgy neve. Kérem, írjanak melléjük a megszokott használattól eltérő használati lehetőségeket, mindegyikhez annyit, amennyi eszükbe jut.

Tégla:

Szappan:

Szék:

Kulcs:

Gyufa:

Ceruza:

Név:

Három darab egyenlő hosszúságú vonalból csináljon annyi közhasználatú jelet, amennyit csak tud. Nem szükséges, hogy mindhármat egyszerre fölhasználja.

Név:

Kérem, próbálja elképzelni az alábbi lehetőségeket és válaszoljon a kérdésekre! Írjon annyiféle választ, amennyi csak eszébe jut.

Egyféle választ egyetlen mondattal vagy egy-két szóval fejezzen ki:

Mi lenne, ha az emberek nem kívánnának aludni vagy nem lenne szükségük az alvásra?

Mi lenne, ha a földön minden törvényt eltörölnének?

Mi lenne, ha minden ember tudná, hogy mit gondol a másik?

Mi lenne, ha minden lehető lenne a földön?

Név:

Adva van két szó. Írjon közé egy olyan szót, amely jelentésbelileg mind a kettőhöz kapcsolódik! Lehet több változatot is írni!

Pl: ágú dörög ég
..... légvédelem
füst, tűz, repülőgép

asztal fa

gapárd repülőgép

unimo superfilt

gyümölcs csók

tükör eső

Név:

Az alábbiakban arra vagyunk kíváncsiak, mit gondol és mit érez számos fontos társadalmi és személyes kérdésben. A legjobb válasz mindig az *Ön személyes véleménye*.

Megpróbáltunk feltárni sok különböző és ellentétes szempontot; egyetérthet igen erősen egyesekkel és ugyanolyan erősen elutasíthat másokat, esetleg bizonytalan lehet ismét mások felől; akár így lesz, akár úgy, biztos lehet benne, hogy sok ember ugyanazt érzi, mint Ön. Minden állítás baloldalán jelölje meg, mennyire ért egyet vagy nem azzal. Ügyeljen arra, hogy egyet se hagyjon ki, és addig ne térjen át a soronkövetkezőre, amíg az előzőről nem közölte a véleményét. Az alábbi lehetőségek közül választhat:

- +3 NAGYON EGYETÉRTEK
- +2 EGÉSZÉBEN EGYETÉRTEK
- +1 CSAK KISSÉ ÉRTEK EGYET
- 1 CSAK KISSÉ NEM ÉRTEK EGYET
- 2 SOKBAN NEM ÉRTEK EGYET
- 3 EGYÁLTALÁN NEM ÉRTEK EGYET

- A kommunizmusban és a katolicizmusban nincs semmi közös.
- Elveim teljesen eltérőek azoktól, amelyeket a legtöbb ember vall.
- Az erőszak használata helytelen, néha azonban egyetlen lehetséges módja nemes eszmék elérésének.
- Noha nagyon bízom az emberek eszességében és bölcsességében, azt kell mondanom, hogy a tömegek időnként ostobán viselkednek.
- Természetes, hogy az ember sokkal jobban ismeri azokat a nézeteket, amelyeket elfogad, mint amelyeket elutasít.
- Vannak bizonyos tanok és irányzatok, amelyek valójában azonosak, noha akik elfogadják azokat, megpróbálják azt állítani, hogy eltérőek.
- Az ember magára hagyva nyomorult és tehetetlen.
- Szeretnék valakit találni, aki megmondaná nekem, hogyan kell megoldani problémáimat.
- Természetes, hogy az ember meglehetősen fél a jövőtől.
- Olyan sok a tennivaló, és olyan kevés rá az idő.
- Heves vita során rögtön megsértődöm, ha nem zárható le.

- ... Vita közben gyakran szükségességét érzem az ismétlésnek, hogy biztosan tudjam: megértették.
- ... Forró vita során általában annyira belemerülök abba amit mondok, hogy elfelejtem meghallgatni, amit a többiek mondanak.
- ... Jobb hősi halottnak lenni, mint gyáván élni.
- ... Legnehezebb csatáimat magammal folytatom.
- ... Időnként azt gondolom, hogy egyáltalán nem vagyok jó.
- ... Félek attól az embertől, aki ki akarja találni amit valóban szeretnék, mivel félek, hogy csalódik bennem.
- ... Bár magamnak sem szívesen vallom be, hogy nagy ember szeretnék lenni, hasonlóan Einsteinhez, Beethovenhez vagy Shakespearehoz.
- ... Fő dolog, az életben, hogy az ember valami fontosat akarjon.
- ... Ha lehetőségem lenne, valami nagy dolgot hajtanék végre.
- ... Ha a boldogság és a nagyság között választhatnék, a nagyságot választanám.
- ... Nagyon igaz, hogy az emberek nem cselekszik azt, amiről sokat prédikálnak.
- ... Gyakran éreztem, hogy idegenek bíráló szemmel néznek rám.
- ... Természetes, hogy az ember lelkiismeretfurdalással él.
- ... Az emberek bántó és közönséges dolgokat szoktak rólam mondani.
- ... Biztos vagyok benne, hogy rólam gyakran szoktak beszélni.
- ... Az emberiség történetében valószínűleg csak maroknyi gondolkodó volt.
- ... Számos embert gyűlölök nézetei miatt.
- ... Az az ember, aki nem hisz nagy ügyben, valójában nem is élt.
- ... Csak akkor lesz az ember élete jelentős, ha feláldozza magát egy eszmének vagy ügynek.
- ... Az összes ismeretes filozófiából bizonyára csak egyetlen egy a helyes.
- ... Az olyan ember, aki sok ügy iránt lelkesedik, valószínűleg gyenge jellemű.
- ... Megalkudni politikai ellenfelekkel veszélyes, mert rendszerint saját oldalunk elárulásához vezet.
- ... Időnként az embernek meglehetősen önzőnek kell lenni, ha a saját jól felfogott boldogságát nézi.

- Politikai ellenfeleinkkel megalkudni annyi, mint hagyni, hogy lekenyerczenek bennünket.
- A legnagyobb bűn amit ember elkövethet, nyilvánosan megtámadni azt az embert, aki ugyanabban hisz, mint ő.
- Gyakran jobban kell védekezni a saját táborunkban levők eszméi ellen, mint azoké ellen, akik a szembenálló táborban vannak.
- Az a csoport, amely eltűri a saját tagjai közötti véleménykülönbségeket, nem élhet sokáig.
- Kétféle ember él a világon: azok, akik az igazságért élnek, és azok, akik ellene.
- Vércm felforr, amikor egy ember mereven visszautasítja annak elismerését, hogy nincs igaza.
- Az olyan ember, aki elsősorban saját boldogságára gondol, a megvetést sem érdemli meg.
- Ebben a nagyon bonyolult világban csak egyetlen mód van, hogy megtudjuk, mi történik: a vezetőkre és szakértőkre támaszkodni, akikben megbízhatunk.
- Gyakran kívánatos, hogy egészen addig ne alkossunk ítéletet, amíg meg nem hallgatjuk azok véleményét, akiket becsülünk.
- Hosszú távon legjobb úgy élni, hogy azokat a barátokat és társakat válasszuk, akiknek ízlése és hite olyan, mint a miénk.
- Fiatal embereket nem kellene könnyen engedni könyvekhez, amelyek valószínűleg összezavarják őket.
- A jelen túl gyakran van tele boldogtalansággal. Csak a jövő számít.
- A valódi társadalmi haladás lényege a visszatérés dicső és elfeledett múltunkhoz.
- A legtöbb ember nem tudja, hogy mi a jó neki.
- Nincs új a nap alatt.
- Sok ember, akikkel fontos társadalmi és erkölcsi problémákat vitattam meg, sajnos nem érti, valójában miről van szó.

KÖSZÖNJÜK SEGÍTSÉGÉT!

IDŐMERLEG

Sorszám:

1973. hó ... nap

VASÁRNAP vagy SZERDA

Időjárás ezen a napon: nagyon szép, derült idő
 elég szép idő
 közepes idő
 elég rossz idő
 kimondottan csúnya idő

Ez a nap nem volt-e valamilyen szempontból
 kivételes nap? (Pl. családi esemény, betegség,
 utazás, árvíz stb.)

**Az alábbi órabeosztás segítségével közölje előző napi napirendjét. A felkeléstől
 a lefekvésig minden tevékenység megkezdését fel kell jegyezni a megfelelő idő-
 ponthoz. A tevékenység befejezését nem kell feltüntetni!**

Idő (óra)

a) Tevékenységek	b) Mivel foglalkozott eset- leg még ugyanebben az időben?
-------------------------	--

0.00	c) A napirenden szereplő te- vékenységek között bizo- nyosan vannak kulturális tevékenységek: olvasás, televíziónézés, tanulás, ze- nehallgatás stb. Ezek eseté- ben kérjük, hogy írja le: a megjelölt időben mit olva- sott, nézett, hallgatott, tanult?
1.00	
2.00	
3.00	
4.00	
4.15	
4.30	
4.45	

(Összesen 9 oldalon, további 15 perces időbeosztás a nap 24 órájáról)

9. IRODALOM

- Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1972, Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Az iskola szociológiai problémái, 1974, Szerk.: FERGE Zsuzsa–HÁBER Judit, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- BARKÓCZI Ilona–BÜCHLER Katalin–LÁSZLÓ János, 1973, Kreativitás és komplexitás preferencia hatása különböző komplexitás fokú labirintusfeladatok megoldására. Az alkotó gondolkodás problémái. Visegrád
- BARKÓCZI Ilona–KLEIN Sándor, 1968, Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. *M. Pszichol. Szemle*, 4.
- BARKÓCZI Ilona–OLÁH Attila–ZÉTÉNYI Tamás, 1973, Az intelligencia, a kreativitás és a szocioökonómia státus összefüggéseiről. *Pszichol. Szemle*, 4.
- BERNÁTH József, 1974, A tanulók önművelésre nevelése. *Pedagógiai Szemle*, 10.
- BERNSTEIN, B., 1971, Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11.
- BUDA Béla–HAVAS Ottóné, 1974, A felnőttkor küszöbén. Tankönyvkiadó, Bp.
- BUZÁS László, 1974, A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Bp.
- FERGE Zsuzsa, 1972, A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1.
- FERGE Zsuzsa, 1974, Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat. *Valóság*, 9.
- FESTINGER, L. 1973, A kognitív disszonancia elmélete. In.: Szociálpszichológia. Szerk.: HUNYADY György, Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- GALTON, F., 1870, Hereditary genius. Appleton, New York

- GÁSPÁRNÉ ZAUNER Éva, 1973, A kreativitásra nevelés lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 10.
- GAZSÓ Ferenc–PATAKI Ferenc–VÁRHEGYI György, 1971, Diák-életmód Budapesten. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- GEREBEN Ferenc, 1968, Középiskolások és a könyv. Könyvkiadók és terjesztők Tájékoztatói Központja, Bp.
- HALÁSZ László, 1972, Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatáshoz. Akadémiai Kiadó, Bp.
- HALÁSZ László, 1972, Személyiség – szemléletmód – alkotóerő. *Valóság*, 9.
- HALÁSZ László–NAGY Attila, 1974, Hatásvizsgálat könyvtárban. I. Népművelési Propaganda Iroda, Bp.
- HANKISS Elemér, 1971, A modern műelemző módszerekről, a verskritikáról és a tankönyvekről. *Jelenkor*, 9.
- HUNYADY György, 1973, A szociálpszichológiai ismeretek rendszere. In.: Szociálpszichológia. Szerk.: HUNYADY György. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- KAMARÁS István, 1968, A munkások és az olvasás. Népművelési Propaganda Iroda, Bp.
- KAMARÁS István, 1974, Az irodalmi érték esélye lektürolvasóknál. Népművelési Propaganda Iroda, Bp.
- KAMARÁS István–POLÓNYI Péter, 1971, Értelmiség, olvasás, könyvtár. Népművelési Propaganda Iroda, Bp.
- KATSÁNYI Sándor–KÖNYVES-TÓTH Lilla, 1973, Fölfedezem a könyvtárat. Népművelési Propaganda Iroda, Bp.
- KEY, Ellen, 1976, A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó, Bp.
- KISS Árpád, 1973, Korszerű műveltség – tananyag korszerűsítés. *Pedagógiai Szemle*, 4.
- KISS Árpád, 1974, Iskola, hivatás, tehetség. *Pedagógiai Szemle*, 4.
- KLEIN Sándor, 1970, Kísérlet egy új típusú intelligencia-teszt kialakítására. Akadémiai Kiadó, Bp.
- KLEIN Sándor, 1973, Néhány gondolat a tanulók kreatív képességeinek vizsgálatáról. Az alkotó gondolkodás kutatási problémái. Visegrád
- KUPISIEWICZ, C., 1973, Az iskolarendszer korszerűsítésének néhány elve. *Pedagógiai Szemle*, 1.
- KÜRTI P. Jermila, 1972, A gondolkodási stratégia alakulása. *M. Pszichol Szemle*, 2.

- LANDAU, Erika, 1974, A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp.
- LAWTON, D., 1974, Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- LÉNÁRD Ferenc, 1972, A gondolkodás rugalmassága és a variációk. *M. Pszichol. Szemle*, 1.
- LÉNÁRD Ferenc, 1973, Longitudinális iskolai vizsgálatok néhány kutatómódszertani tapasztalata. *Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- LEVIN, H.—WILLIAMS, J. P., 1970, Basic Studies on Reading. Basic Books, New York, London
- LUX Andrásné—G. CSERES Judit, 1971, Kísérleti eljárás a gimnáziumi irodalom tanításában. *Budapesti Nevelő*, 2–3.
- MANNHEIM Károly, 1918, Az ismeretelmélet szerkezeti elemzése. Franklin, Bp.
- MANNHEIM, K., Essays on the Sociology of Culture, 1956, Routledge and Kegan Paul, London
- MÉREI Ferenc, 1971, Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- MERTON, R. K., 1972, Társadalomelmélet és társadalmi struktúra In.: A csoportjelenségek pszichológiája. Szerk.: PATAKI Ferenc—SOLYMOSI Zsuzsanna, Egyetemi jegyzet, Tankönyvkiadó, Bp.
- NAGY Sándor, 1974, A tantervi kutatások és az oktatásemélet jövője. *Pedagógiai Szemle*, 4.
- Olvasáspedagógiai kísérlet egy középiskolában, 1972, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp.
- PATAKI Ferenc—HUNYADY György, 1972, A csoportkohézió. Akadémiai Kiadó. Bp.
- POITOU, J. P.—FLAMENT, C., 1973, Társas szerkezet és feladatstruktúra. In: Szociálpszichológia. Szerk.: HUNYADY György. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- ROBINSON, H.—WEINTRAUD, S., 1973, Research Related to Children's Interests and Developmental Values of Reading. *Library Trends*, 10.
- ROKEACH, M., 1960, The Open and Closed Mind. Basic Books, New York
- SALAMON Jenő, 1971, A komplex matematikatanítási kísérlet hatása a 2. és 4. osztályos tanulók gyakorlati problémamegoldásának fejlődésére. *Pedagógiai Szemle*, 9.

- SALAMON Jenő, 1971, Az ének-zenei általános iskolai oktatás hatása a gyakorlati problémamegoldó gondolkodás fejlődésére. *Pedagógiai Szemle, 11.*
- SKINNER B. F., 1973, A tanítás technológiája. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- SZENDE Aladár, 1974, Az anyanyelvi oktatás tantervi megújítása. *Pedagógiai Szemle, 5.*
- TÁNCZOS Gábor, 1970, Mit olvasnak a fiatalok? Tankönyvkiadó, Bp.
- TÁNCZOS Gábor, 1973, Mit olvasnak a pedagógusok? *Valóság, 2.*
- VARGHA Balázs, 1972, Embernek való iskola. *Új Írás, 6.*
- VASBÁNYAI Ferenc, 1974, Sokoldalú tájékozódás. In.: Órák a könyvtárban. Szerk.: KATSÁNYI Sándor. Népművelési Propaganda Iroda, Bp.
- WHITE R.-LIPPITT R., 1969, A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle „társadalmi klímában”. In.: *Csoportlélektan*. Szerk.: PATAKI Ferenc. Gondolat Könyvkiadó, Bp.
- WELKER Ottó, 1974, Az új gimnáziumi tanterv előkészítésének néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle 4.*

A „PSZICHOLÓGIA A GYAKORLATBAN”
KISMONOGRÁFIA-SOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. *Justné Kéry Hedvig:*
Az iskolai osztályközösség kialakítására ható tényezők
2. *N. A. Mencsinszkaja, Z. I. Kalmikova és P. Jakobszon:*
Az ismeretek alkalmazása a tanulók iskolai gyakorlatában
3. *Dr. Gálfi Béla:*
Munkaterápia a pszichiátriai gyakorlatban
4. *F. N. Semjakin:*
A gondolkodás és a beszéd
5. *Lantosyné dr. Dabas Erzsébet:*
A felbomló család gyermeke
6. *Adorjáni Csaba és dr. Gálfi Béla:*
A pszichotikusok csoportpszichoterápiája
7. *D. N. Bogojavlenszkij, Z. I. Kamilkova és T. V. Kudrjacev:*
A gondolkodás fejlesztése iskolai feladatai megoldása útján
8. *Dr. Ligeti Róbert:*
Gyermekek olvasászavarai (dyslexia)
9. *Dr. Várnagy László:*
A személyiségformálás és a szakmaiság elve a munkadarabok megtervezésében
10. *Meixner Ildikó és Justné Kéry Hedvig:*
Az olvasástanítás pszichológiai alapjai
11. *Dr. Tóth Béla:*
Irodalmi érdeklődés az olvasástanítás kezdetén
12. *Justné Kéry Hedvig:*
Az óvodáskorú gyermekek gondolkodási sajátosságai
13. *Dr. Pálhegyi Ferenc:*
Formaészlelés tapintással
14. *Kiss Tihamér:*
Az író-rajzoló mozgás fejlettségének vizsgálata iskoláskorba lépő gyermekeknél

15. *Kürti Istvánné és Dr. Szilágyi Lilla:*
Új személyiségvizsgáló módszer az óvodások és alsó tagozatos iskolások számára
16. *Halász László és Sipos Kornél:*
Művészi kommunikáció hatása faji előítéletre
17. *Klein Sándor:*
Kísérlet egy új típusú intelligencia-teszt kialakítására
18. *J. I. Ignatyev, M. M. Kolcova, A. N. Znamenszkaja és N. Sz. Lukin:*
Tanulmányok az iskola előtti és kisiskolás korcsoport pszichológiájának köréből
19. *Kóbor Enikő:*
Vizsgafeszültség és egyetemi teljesítmény
20. *Halász László:*
Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához
21. *L. Sz. Cvetkova:*
Lokális agysérülések nyomán keletkező számolási zavarok és megszüntetésük
22. *Hepp Ferenc:*
A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókon
23. *Dr. Kozéki Béla:*
Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata
24. *Dr. Szekeres Józsefné:*
Az otthoni tanulás pedagógiai-pszichológiai problémái (az általános iskola alsó tagozatán)
25. *Dr. Nemes Lívia:*
Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban
26. *Pethő Bertalan:*
Technikai javaslatok pszichológiai tesztek alkotására és a vizsgálatok lefolytatására
27. *Dr. Rupp Mária:*
Kísérlet a véletlen átélésének pszichológiai vizsgálatára
28. *Justné Kéry Hedvig:*
Ősi és népi játékok élménylefolyása és jelentőségük
29. *Benson-Gálfı-Schenker:*
Pszichofarmakonok klinikai hatásának objektív pszichológiai vizsgáló módszerei

30. **Pálhegyi Ferenc:**

Gyermekek frusztrációs próbája

31. **Herskovits Mária:**

Az igényszintvizsgálat felhasználása a pályaválasztási tanácsadásban

32. **Gelléri Péter:**

A vándorló munkások

33. **Sugárné dr. Kádár Júlia:**

A tv-mese hatásának fejlődéslelektani vizsgálata

34. **Zincsenko-Vergilesz:**

A vizuális kép kialakulása. (A vizuális rendszer működésének bemutatása)

30. *Pálffy János:*
Gyermekek érzékenységi próbjai
31. *Hemkóczy Mária:*
Az igényvizsgálat felhasználása a pedagógiai tanácsadóban
32. *Gálfi Péter:*
A vizsgálat munkái
33. *Sapirné dr. Kőrös Júlia:*
A tesztelés hatásának fejlődésilegképzési vizsgálata
34. *Zinczenő-Vergőesz:*
A vizsgálat képalkotás (A vizsgálat eredményeinek
bemutatása)

OSZK

Országos Széchenyi Könyvtár

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója
 Felelős szerkesztő: Hanzséros György
 Műszaki szerkesztő: Mankly László
 Terjedelm: 74 (A/2) lv
 AK 1337 K 7880
 HU ISSN 0079-7456
 784767 Akadémiai Nyomda – Felelős vezető: Bernát György

A VIZUÁLIS KÉP KIALAKULÁSA

(A vizuális rendszer működésének kutatása)

(Pszichológia a gyakorlatban 34.)

A Zincsenko–Vergilesz szerzőpár tanulmánya a látás igen bonyolult problematikájával ismerteti meg az érdeklődő pszichológusokat. A látást a megismerés és az alkotás legfontosabb eszközeként elemzik. Igen szellemes kísérletekkel közelítik meg azt a bonyolult összefüggést, amely az objektum és a felfogó szubjektum között kialakul — beleértve az inger feldolgozásának, a szemben és az agyban végbemenő látási mechanizmusoknak szerepét is. Régen ismeretes, hogy az emberi szem nem csupán prizma, amely adott és mechanikusan állandó törésmutatóval „dolgozik”. A látásnak a legkülönbözőbb területeken való alkotó szerepére azonban kevesen mutattak rá olyan meggyőzően — kísérletek sorával bizonyítva —, mint szerzőink. Ez a könyvecske a szovjet pszichológiának ezen a területen elért magas fejlettségi szintjét tanúsítja.



Ára: 17,— Ft

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

ISBN 963 05 1459 1