

intézmény, csoport, osztály, illetve a tanár és a tanuló közötti interakció keretein belül megvalósuló folyamat egészét, vagy ennek egy oldalát modellezzük. A mikroszintű modellek az egyén viselkedését, pszichikus tevékenységét vizsgálják a pedagógiai folyamatokban. Részletezi a szerző az említett modellszintek metodikai problémáit is. Sok, érdekes példát sorol fel a különböző szintű, tartalmuk, formájuk és módszerük szerint más-más osztályba sorolható modellek alkalmazására.

A fejezet azzal a gondolattal zárul, hogy túl kell lépnünk a modellmódszer szinteken belüli alkalmazásán, a több szintű modellezés képes feltárni a pedagógiai folyamatok valódi lényeges összefüggéseit. Vagyis a komplex és bonyolult folyamatokat modellrendszerekkel kell helyettesítenünk kutatásainkban. Mindenképpen ide kívánczok egy megjegyzés. A modellrendszert struktúrájának, tartalmának „finomításával”, a vizsgált folyamattal minél adekvátabb megfeleltetésével egyre több, egymáshoz szorosan kapcsolódó modell építi fel. Valóság-hű leírásra törekedve vizsgálatunk tárgya egy határon túl hasonlóan komplex és bonyolult rendszerré válik, mint maga a folyamat. Ez metodikai kultúránkkal ugyancsak nehezen közelíthető meg.

Pálvölgyi könyve a modellelmélet számos új ismeretével gazdagítja a kutatásmethodikai szakirodalmat. Új, újszerűbb módszereket keres, amelyek a pedagógiai folyamatok jellegének inkább megfelelnek. Vizsgálódása, útkeresése vezet a modellelmülethez, melyről részletes, rendszerezett ismereteket kap az olvasó. A modellezés pedagógiai alkalmazásának tárgyalásakor sorra veszi a modellalkotás, matematikai módszerek alkalmazása, pedagógiai kvantifikálás, mérés vitatott kérdéseit, megoldandó problémáit.

Érdekes és értékes modelleket konstruál a szerző, miközben átfogó betekintést ad a téma tudománytörténeti vonatkozásaiiba is. A könyv hatalmas szakirodalmi anyagot dolgoz fel, ez tükröződik a témát bőségesen lefedő, alapos bibliográfiájában is.

A pedagógiai kutatásmethodika kérdései iránt érdeklődőknek is újat adhat a könyv, megfogalmazott problémáinak gondolatébresztő ereje vitathatatlan. Érdemes elolvasni témájának részletes ismertetése és rendszerező áttekintése miatt is. Egyetemeken, főiskolákon kutatásmethodikával ismerkedő hallgatók is haszonnal forgathatják a könyvet, hiszen a ma kutatásmethodikájának egyik fontos területe elé tart tükröt.

Turjányiné Szász Ágnes

TANULÁS ÉS ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG

Szerkesztette: Ilyés Sándor

Tankönyvkiadó, Budapest 1980. 243 oldal.

A pszichológia legbonyolultabb, legkülönbözőbb módon értelmezett és magyarázott fogalma a tanulás. Minthogy a különböző nézetek és felfogások sokszínűsége, a kutatások interdiszciplinaritása megnehezíti, sőt egyenesen lehetetlenné teszi az egységes, lezárt tanuláselméleti koncepció elfogadását, így természetes, hogy érdeklődéssel tanulmányozunk minden újabb megközelítést e témakörben.

Azok a kutatások, amelyeknek gyűjtőpontjában az értelmi fogyatékosok és a normális személyek különböző tanulási helyzetekben nyújtott teljesítményeinek összehasonlítása áll, éppen a tanulás alapszintjéhez vezetnek közelebb bennünket. Ezen szint tanulmányozására jó lehetőséget nyújt az Ilyés Sándor szerkesztésében megjelent „Tanulás és értelmi fogyatékoság” című tanulmánykötet, mely a Tankönyvkiadó gondozásában 1980-ban látott napvilágot.

A kötet az értelmi fogyatékosok és ép értelmű tanulók körében végzett tanuló kutatások eredményeiből ad válogatást szovjet, angol és amerikai szerzők tollából. A könyv kilenc tanulmánya a Szovjetunióban, Angliában és az Egyesült Államokban 10–15 évvel ezelőtt folyó kutatások eredményeibe enged betekintést. A tanulmányok nemcsak az alap kutatások szintjén vizsgálják az oligofrének tanulásmethodikusát, hanem azokat a területeket is ismertetik, ahol az értelmi fogyatékosok az iskolában tanulási nehézségekre ütköznek.

Bár az egyes tanulmányok vizsgálódási területe igen szerteágazó, mégis úgy tűnik, hogy a kutatások három általános pont körül kristályosodnak ki.

A legáltalánosabb kérdésfelvetése a tanulmányoknak az, hogy mennyiben térnek el az értelmi fogyatékosok tanulási teljesítményei a normálisok teljesítményeitől.

A második kérdéskör arra keres választ, hogy melyek azok a tanulási helyzetek, feladatok amelyekben az értelmi fogyatékosok tanulási nehézségei leginkább szembetűnnek.

A harmadik izgalmas kérdés annak eldöntésére irányul, hogy milyen pszichológiai mechanizmusok-kal magyarázhatók az értelmi fogyatékosok tanulási nehézségei. H. B. Robinson–N. M. Robinson: „Hogyan kapcsolódnak a tanulásméletek az értelmi fogyatékosok kérdéséhez” c. tanulmányában bevezető áttekintést ad a tanuláspszichológia alapfogalmairól (drive, jelzőinger, válasz megerősítés), majd részletesen taglalja azokat a fő területeket, ahol az amerikai kutatók az értelmi fogyatékosok tanulási nehézségeit kimutatták. Az egyes hiányosságok megfogalmazásán túl, megfelelő tanulási stratégiák kimunkálásához is értékes támpontokat nyújt a szerzőpáros. Így például megállapítják, hogy az értelmi fogyatékosok diszkriminációs képessége gyengébb, figyelmüket pedig kevésbé képesek a lényeges probléma megoldására összpontosítani. A figyelem kimunkálásával, irányításával nyújthatja szerintük a tanár a legértékesebb segítséget. Az a tény pedig, hogy az értelmi fogyatékosok rövid távú emlékezeténél nagymértékű elmaradást találtak a kutatók, a hosszú távú emlékezetnél pedig nem találtak különbséget, arra figyelmeztet, hogy az értelmi fogyatékosok csak azért felejtik el azokat az ismereteket, amelyeket nagy munkával elsajátítottak az iskolában, mert nincs lehetőségük a tanultak későbbi felhasználására.

A tanulási beállítódás terén is lényeges különbségeket mutattak ki a kutatók. A fogyatékosok élettörténetében ugyanis a kudarc lényegesen jelentősebb szerepet tölt be, mint a normális képességűeknél. Ennek következtében alacsonyabb szintű a siker iránti várokozásuk, így a siker vagy kudarc hatása másként módosítja a teljesítményüket. A kudarcot várják általában, s a kudarc bekövetkezése után nem törekszenek az erőfeszítés fokozására, mivel korábban tapasztalták, hogy ez is csak valószínűleg újabb kudarcot eredményezne. A siker pedig ellentétben van az általános tapasztalataikkal, így nagyobb mértékben ösztönzi őket a még nagyobb erőfeszítésre, mint a normális gyermekeket, akiknél a siker mindennapos.

Figyelemre méltó a tanulmányban a jutalmazás–büntetés differenciált szerepének hangsúlyozása. A büntetés, mint negatív megerősítő, a nemkívánatos viselkedések törlésében gyakran hatástalan, sőt néha épp az ellenkező hatást válthatja ki – véletlenszerű pozitív hatásokat is eredményezhet –, jelzésértéke és a válasz kihangsúlyozó jellege következtében. Felhívja a tanulmány a figyelmet a büntetés számos mellékhatására is. Bizonyos feltételek mellett ugyanis a büntetés félelemhez, szorongáshoz vezethet, mindez pedig csökkenti a gyermek rugalmasságát, s magasabb mentális erőinek felhasználását. „A büntetés így szinte odaragasztja azokhoz a viselkedési mintákhoz, melyeket legjobban el kellene kerülnie.” (36. p.) A szerzők leszögezik végül, hogy a büntetés szerepe a tanulás hatékonyabbá tételében csak akkor fogadható el, ha információt hordoz, ha nem bénítóan súlyos, és ha bátorítja az új válaszokat.

Az intelligencia tesztekkel való manipulálás lehetősége, a szociális feltételek számbavételének hiánya bizonytalanná teszi a kutatási eredmények általános érvényességét. Ezek a nehézségek jól tükröződnek a kötet néhány tanulmányában is!

R. S. Lipman: „Tanulás: verbális, perceptuális-motoros és klasszikus kondicionálás” c. munkájában nagyszámú empirikus vizsgálat eredményeinek tükröztetésével, differenciáltan mutatja be és taglalja azokat a kutatási eredményeket, amelyeket az értelmi fogyatékosok tanulási hátrányainak kimutatásában értek. A tanulmány egyben kritikailag is elemzi az adatokat. Megállapítja, hogy míg a verbális-asszociációs feladatok teljesítésénél alapvető deficit észlelhető az értelmi fogyatékosoknál, addig perceptuális-motoros tanuláshoz megfelelő gyakorlással a fogyatékosok még a nehezebb feladatok teljesítésében is az épekkel azonos eredményeket érhetnek el. A pedagógiai gyakorlatot legjobban orientáló koncepciók a szovjet szerzők tollából kerültek ki. Erről két szerző tanulmánya alapján is meggyőződhetünk. A. R. Lurija: „A beszéd szerepe az időleges kapcsolat képzésében és a viselkedés szabályozásában az oligofrén gyermekeknél” címmel a beszéd tevékenység szabályozó központi szerepét vázolja fel, majd részletezi az értelmi fogyatékosoknál az új tapasztalatok elsajátításában játszott sajátos funkcióját. Rámutat arra a gyökeres különbségre, mely az oligofrén és ép értelmű gyermekek között fennáll. „Míg a normális gyermekeknél a tevékenységüket meghatározó szabály kezdettől fogva tudatosult, és a kapcsolat gyorsan kialakul, azonnal tartóssá válik, addig az oligofrén gyermekeknél a kapcsolatok mechanikusak, fokozatosan alakulnak ki, hosszú ideig jellemző rájuk, hogy nem eléggé tartósak, és főleg a gyermek nem fogalmazza meg azokat a beszédében, nem tudatosítja magában.” (108. p.) Ebből következően kiemeli Lurija azt a sajnálatos tényt, hogy az

oligofréneknél akadályozott a cselekvés beszéddel való szabályozása, a beszédutasítás pedig nem vezet a megfelelő cselekvés elvégzéséhez. Míg a normális gyermekeknél a beszéd a fejlődés során az érintkezés eszközéből a gondolkodás és magatartásszabályozás eszközévé válik, addig az értelmi fogyatékosok beszédkapcsolatai nem tudnak ilyen aktív szerepet játszani a tevékenység alakításában és a magatartás regulálásában.

B. I. Pinszkij: „Az értelmi fogyatékosok emlékezete” címmel saját kísérleteire, valamint Zankov, Lipkina, Levitan, Dulnyev, Sif, Zamszkij stb. kísérleteire alapozva azokat a tanulási nehézségeket taglalja, amelyek az emlékezet eltérő sajátosságaiból adódnak, s kijelöli azokat a speciális eljárásokat, amelyek e nehézségek enyhítésére hivatottak. Megállapítja, hogy az értelmi fogyatékosok a tanítás során nem sajátítják el a tananyag megtanulására való megfelelő beállítódást, úgy érzélik a tananyagot, hogy közben nem törekszenek azt elsajátítani. „Nagyon fontos éppen ezért, hogy a megtanulás folyamatában az anyag észlelése e bevésésre való beállítódás alapján történjen” – hangsúlyozza a szerző a 117. oldalon. Kifejti a továbbiakban, hogy nemcsak a szándékos emlékezet, de az önkéntelen is elmarad az értelmi fogyatékosoknál. Fejlesztése pedig csak megfelelő feltételek mellett lehetséges. Erre a tevékenység a legkedvezőbb; az anyaggal való aktív tevékenység ugyanis fontos szerepet játszik az önkéntelen bevésés sikeres fejlesztésében. A logikai emlékezet fejlesztése céljából pedig nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy megtanulják az értelmi fogyatékosok az anyag gondolati egységekre bontásának technikáját, az egyes részek értelmi feldolgozását, az összehasonlítás eljárásait. A racionális ismétlés megszervezését is külön meg kell tanítani, így az ismétlés időbeli elosztását, az ismétlés helyes megszervezését (tagolás, támpontok kiemelése, összehasonlítás, az ismétlés módjainak variálása). Kihangsúlyozza a szerző azokat a sajátos nehézségeket, amelyek az események időbeli sorrendjének felidézése során lépnek fel, s utal azokra a speciális eljárásokra, melyek segítségével mindezek csökkentése elérhető. L. Ch. Quay: „Iskolai készségek” c. tanulmányában előljáróban az értelmi fogyatékosok körében végzett kutatómunka nehézségeit foglalja össze, kitér a kritérium, a mintavétel, valamint a kontrollal kapcsolatos gondokra. Hangsúlyozza a kutatási eredmények interpretálásának, validitásának, általánosíthatóságának nehézségeit.

A szerző további vizsgálódási tárgyköre bizonytalan, hazai körülményeinkre nehezen vonatkozatható, sőt félreérthető, ugyanis a normális tanulókkal együtt oktatott értelmi fogyatékosok, a külön iskolákban (kis.) nevelt, valamint gyógypedagógiai intézetben foglalkoztatott tanulók tanulási teljesítményét hasonlítja össze. Tekintettel arra, hogy sem a tanulmány szerzője, sem a kötet szerkesztője nem utal a szelekció hiányának okaira, a fogyatékosok fokának mértékére, eltekint az épekkel nevelt fogyatékosok nevelési problémáinak elemzésétől, csak fenntartással kezelhetjük azokat a megállapításait, melyek az értelmi fogyatékosok és ép értelműek együttnevelésének előnyeit hangsúlyozzák. Részletesen kifejti, ugyanis a tanulmány szerzője, hogy az értelmi fogyatékosok számára előnyös stimulációt jelent az ép értelműek csoportja, ezzel szemben a külön iskoláknak motivációt károsító hatása van, s végső konklúzióként megállapítja, hogy az értelmi fogyatékosok iskolai teljesítménye az elhelyezés minőségének függvénye. Eldöntetlen, hogy egyáltalán értelmi fogyatékosokra gondol-e a szerző e megállapítása közben, vagy retardált, tanulási nehézségekkel küzdőkre. Az első esetben ugyanis éppen azért van szükség speciális (kisegítő) iskolára, mert az általános iskolában nem biztosított az értelmi fogyatékosok számára az optimális előrehaladás és személyiségfejlődés. Ha pedig pusztán tanulási nehézségekkel küzdő gyermekekről van szó, akkor a kisegítő iskola fel sem merülhet mint összehasonlítási terület. Sajnos ez a dilemma a tanulmány kötetbe kerülésének jogosságát kérdőjelezi meg.

A kötet utolsó három tanulmánya a középsúlyos (imbecillis) értelmi fogyatékosok tanulási problémáit elemzi O. Connor–B. Hermelin szerzőpáros tollából. Az első tanulmányban kísérletet tesznek a szerzők a szovjet és angolszász vizsgálati eredmények egyeztetésére, sőt egyes területeken a szintetizálásra is. Nagyszámú vizsgálat eredménye alapján elemzik az imbecillis gyermekek kognitív elmaradását. A perceptuális fogyatékoságuk csökkentésére az érzékelés gyakoroltatását tartják fontosnak, rámutatnak, hogy e gyakorlatok során a releváns jelzőinger biztosítása elősegítheti a szenzoros diszkriminációt és a minták diszkriminációját. A verbális önszabályozás sérülésének hangsúlyozásakor a szerzők Luriját idézik: „A komplex mentális tevékenységek kialakulása mindig az individuális működések szigorú konzisztenciáját és egymásutánosságát igényli; néha egy egyszerű összekötő gyakorlás kimarad, ha a szükséges működések fejlődésének egy meghatározott szakasza nem indul be, a további fejlődés egész folyamata sérülést szenved, és a magasabb mentális funkciók alakulása abnormális lesz.” (184. p.)

Az egyes tanulmányok után gazdag jegyzetanyag biztosítja a további tájékozódás lehetőségét, a kötet végén található fogalommagyarázat a szakkifejezések megértését segíti elő, a tárgymutató pedig az olvasó gyors eligazodását biztosítja. Illyés Sándor bevezetője színvonalas tájékoztatót nyújt az olvasónak a tanuláspszichológiai alapkérdéseiről, ezzel egyben a tanulmányok értékelését is megkönnyíti.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, a tanulmánykötet – egyenlenségei, hézagai ellenére – hiánypótló szerepet tölt be. Az értelmi fogyatékosok tanulásának pszichológiai kérdéseivel foglalkozó önálló munka első ízben jelent meg hazánkban. Bár a könyv nem a legfrissebb kutatásokról ad számot, s a válogatást más szempont alapján is el lehetett volna végezni, hiányzik a tanulás szociális faktorát reprezentáló tanulmány, de a tanulmányok többsége mégis jól tükrözi a tanuláslélektani vizsgálatok azon irányát, melyek egyrészt napjaink kutatásainak előzményét képezik, másrészt felvetik azokat a kérdéseket is, melyek pillanatnyilag is foglalkoztatják a kutatókat. A kötet gyógypedagógusok, pszichológusok, s a téma iránt érdeklődő pedagógusok számára egyaránt tanulságos lehet.

Réthy Endréné

KUTATÁSMÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

(Debreceni Pedagógiai Füzetek, 2.) Debrecen 1981. 204 oldal.

A Debreceni Akadémiai Bizottság (DAB) Neveléstudományi Munkabizottsága, a DAB Pedagógiai Szakcsoportja és a Hajdú-Bihar megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet által kiadott, Debreczeni Ferenc, Kiss Albétné, Petrikás Árpád és Vaskó László szerkesztette kötet *színvonalas munka, értékes kiadvány, hasznos* kutatásmetodikai tudnivalókat sűrítő *kézikönyv*. Példányszámát nem tudjuk, csak azt, hogy milyen jó lenne, ha akár jegyzet formájában ilyenfajta fogódzó könnyen és olcsón hozzáférhetővé válna a pedagógusjelöltek, vagy közülük is legalább azok számára, akik pedagógiai tárgyú szakdolgozatot vagy/és pályamunkát készítenek. (Esetleg kiegészítve, megtoldva ezt Zsolnai József remek kis munkájával, a Bevezetés a pedagógiai szakirodalmi alkotómunka technikájába, melyet a Somogy megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet adott ki 1975-ben, 1000 példányban.)

Eppen emiatt nem csupán a szokásos céllal ismertetem és értékelem a fent megjelölt munkát (s ajánlom ezzel gyakorló nevelők, pedagógiai kutatók, tanárképző intézmények oktatói stb. számára), hanem hogy felhívjam a figyelmet elérhetővé tételének feltétlen szükségességére.

A kötet *témája* – pedagógiai kutatómódszertan – kétségtelenül *közérdekű*. A különböző helyeken publikált kutatási eredmények sokakat orientálnak (vagy orientálhatnak) munkájukban, a nagyobb horderejű és volumenű kísérleti-kutatási konklúziók pedig iskolai és közoktatáspolitikai döntésekhez szolgálhatnak alapul. A felkészületlenül – de akár a nem eléggé felkészülten – végzett kutatás pazarlás pénzzel, emberi erővel, idővel; bizalmat kikezdő és tisztító hatású elmélet és gyakorlat között. Ezért egyáltalán nem közömbös, hogy a pedagógiai kísérletek, újító-korszerűsítő törekvések és kutatások során felszínre hozott tapasztalatok mennyire igazak, mekkora az érvényességi körük, röviden: milyen a tudományos értékük.

A kötetben olvasható tanulmányok ismeretében célirányosabbá tehető a témaválasztás, modellálható és operacionalizálható az elképzelt vizsgálat, precízebben elvégezhető minden előmunkálat, megbízhatóbbá tehető az adatfeldolgozás, és hatásosabbá, körültekintően megformálttá alakítható a publikált közlemény.

„A pedagógiai kutatás módszerei” (első) fejezetet *Bakonyi Pál* kiváló, mondanivalóban gazdag, gondjainkat, lehetőségeinket és nagy, valóságos teendőinket félreérthetetlenül tudtul adó, felelősséggel és elkötelezettséggel kifejtett tanulmánya nyitja meg („Pedagógiai valóság, neveléstudomány és fejlesztési stratégiák”). Arra vállalkozott a szerző, hogy felvázolja a jelenleg folyó és a közeljövőben meginduló – megindítható – neveléstudományi kutatások oktatáspolitikai, pedagógiai hátterét, és ezzel konkrét történelmi-társadalmi keretet adjon a kutatási témáknak, általában a kutatás problematikájának. (6. l.) Sokunknak szóló figyelmeztetése, hogy „a neveléstudomány a maga egészében akkor teljesíti ... történelmi feladatát, ha minden erejét, kapacitását, a kutatók eszét és szívét a *jövő*