

A FELSŐFOKON VALÓ ÖNÁLLÓ TANULÁS KÉRDÉSEI

1. Az önálló tanulás, mint követelmény

A felsőfokú tanulmányok jellegzetessége, hogy a „feladat” speciális, amelynek tartalma, terjedelme, nehézsége, „megoldásának” célszerű módja stb. (Woodworth, Schlosberg, 1966.) összefüggésben van az életkorral és az életkori sajátosságokkal, ill. a vezetés módjával.

Ezt alátámasztandóan idézzük Arhangelszkijt (1974.): „A felsőoktatásban a hallgatók sajátos, specifikus feltételek között tanulnak. Feladataik, egész tanulmányi munkájuk elvileg különbözik a más képzési fajtákban résztvevő tanulók feladataitól és képzésének jellegétől, különösen az önállóság fokában és a tudományos tevékenységgel való kapcsolat szintjében. Ezenkívül a felsőoktatásban tanuló hallgatók felnőttek, felelősségteljes emberek, akik öntudatosan formálják szakmai ismereteiket és szakmai képzettségüket.” (1–2. előadás; 17. old.) Ezt mások (pl. Barkóczy, 1969; Kelemen, 1975.) úgy fogalmazzák meg, hogy a terjedelmes és magasszintű elméleti és gyakorlati ismereteket felölelő szak-tananyag elsajátításának, a kreatív tudásanyag birtoklásához való eljutáshoz egy *magasabb szintű tanulásmód* van hozzárendelve: *a megismerő folyamatok logikai problémamegoldó nivóján a tanulás önálló szabályozása.*

A pedagógiai pszichológia, ill. a didaktika korszerű felfogásában a tanulási teljesítmény a tanuló és tanító közös produktumaként fogható fel, amelyhez felsőfokon az „önállóság” fenti követelménye tartozik. Az önállóság tartalmazza az elsajátítás *szintjét, minőségét*, kifejezi a tanulás *módját* és formáit is. A hallgatóknál feltételezi az *intellektuális* önállóságnak (aktivitás, kezdeményezőképeség, tudatosság, áttekintőképesség stb.) azt a fokát, amelynek révén a tanuláshoz a törvényszerűségek szerinti folyamatossága, rendszeressége és módszeressége optimálisan megvalósítható (pl. Hydzik, 1977; Zinovjev, 1970.). Ez általános követelmény.

A nappali és levelező tagozaton folytatott tanulmányok között azonban alapvető különbség e vonatkozásban az, hogy a hallgatók és az oktatók bipoláris kapcsolata a levelező tagozaton „reciprok”; a tanulás – tanítás viszonyról beszélhetünk (pl. Csoma, 1978.), azaz olyan önálló tanulási formáról van szó, amelyben a levelező hallgató az oktatás *direkt segítsége nélkül*, látszólag nagyobb szabadsággal, tetszőleges helyen és időben tanul, a neki megfelelő tempóban dolgozik, képességei szerint haladhat előre tanulmányaiban. a kötetlenséget a *munkaviszony* és általában a *felnőtt életvitel* tényezői és sajátosságai határolják be (pl. András, 1975.). A nappali és levelező hallgatók önálló tanulásában ezek nyilvánvaló eltérések. Kérdés az, hogy ezek az eltérések hogyan variálják a tanulás módszertanát, ill. kérdés, hogy a nappali, ill. levelező tagozaton való tanulási teljesítményhez milyen tanulási szokások rendelhetők.

Célszerűnek látszik, – az ezekkel foglalkozó publikációk tanulmányozása előtt – a tanulás metodikájának a tanulásirányítással való összefüggését vizsgáló munkákat sorra venni.

2. Az önálló tanulás és a tanulásirányítás

A hallgatók tanulmányi munkáját tárgyaló munkákban az utóbbi időben egyre erősebben érzékelhető az igény, hogy – adaptálva a tanuláslélektan eredményeit – pontosabban meghatározzák az önálló tanulás optimális módját.

A törekvés a tanulásirányítási koncepció térhódításával függ össze. Az alsó- és középfokú képzés problémái újszerű szemléleti alapokon álló oktatási metodikát kínáló irányítási felfogása – melynek egyre bővülő hazai irodalmából összefoglaló és sokoldalú elemzésével Kiss Árpád (1973.) könyvét kell megemlíteni – a felsőoktatásban termékeny talajra talált.

A hazai kísérletező kedv megnövekedéséről és kezdeti eredményeiről Nagy Sándor (1975.) számol be a külföldi tendenciák értékelése kapcsán. Elméleti munkák sora (pl. Beard, 1975; Dimitrijeva, 1974.; Zinovjev, 1970.) jelzi a változás tendenciáit.

A szemléleti váltás lényege abban áll, – állapítja meg Nagy Sándor (1975.) –, hogy az „oktató oktat, a hallgató tanul” hagyománya ma már a mennyiségi és minőségi képzés követelményei és céljai szerint a felsőoktatásban sem tartható. Vállalni kell a hallgatók tanulásának az irányítását. Ehhez „nem a tanításból, hanem a tanulásból kell kiindulni” (Nagy S., 1975.). A gondolat kifejtői hangsúlyozzák, hogy olyan tanulásközpontú oktatást kell kifejleszteni, amely az egymással minden szinten összehangolt elemével, modern eszközrendszerével és módszereivel aktivizálja és motiválja az önálló tanulás ill. az ismeretsajátítás folyamatát. „Jellemzően a tárgyalások tengelyében mindenekelőtt a hallgatók tanulásának módszere kerül: könyvekkel és a modern taneszközökkel folytatott egyéni munka, a visszacsatolás rendszeres kontrollja és önellenőrzése a tanulási folyamatban, a gyakorlat, a fokozatosan nehezedő alkotó feladatok megoldása, a tudományos igényű kísérletező – kutatómunkába való bekapcsolódás, az intenzívebb képzésnek azok a formái, amelyek lehetővé teszik az aktív elmélyedést. . .” írja Széchy Zinovjev (1973.) könyvét méltató előszavában, és ezzel a tanulásirányítás metodikai vonalait is definiálja.

A fenti tendenciák a munka melletti tanulási formákban is megmutatkoznak, így a levelező oktatás rendszere, sajátos formájának megfelelően a „távoktatás” rendszere felé tolódik. Ez azt jelenti, hogy „az oktató oktat, a hallgató tanul” „levelezős” változatában, melyben a „hallgató tanul” a domináns elem, a „tanítás” közvetett eszközrendszerű, de irányító funkciója előtérbe kerül.

A tihanyi Távoktatási Konferencia Ajánlásában (1975.) ezt így fogalmazták meg: „A távoktatás kötött (ún. zárt rendszerű), feszesen irányított folyamat, amely meghatározott (előírt) és pontosan felépített ismeretek elsajátítására terveződik meghatározott követelmények teljesítése érdekében. A tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanítási – tanulási folyamat minden mozzanatát kézben tartsa, ideértve a jártasságok, készségek kifejlesztését is, és a visszacsatolás – értékelés rendszerével megteremtse az önellenőrzés és az ellenőrzés – ezzel pedig a tervszerű, eredményes továbbhaladás – minél optimálisabb feltételeit. A távoktatás didaktikai rendszerében a tanítás – tanulás két pólusa, másnéven:

az irányító rendszer és az irányított rendszer térben és időben a lehető legtávolabb kerül egymástól. Döntő fontosságúvá válik a tanulói önállóság (önirányítás).” (7. o.)

A tanulásirányítás szemléletében fogant kísérleteknek már vannak regisztrálható eredményei. Ismeretes pl. a Humboldt Egyetem szerzői munkaközösségének a modellje (1975.), melyhez felhasználtak szovjet vizsgálati következtetéseket is. Dimitrijeva (1974.) pedig az oktatási folyamat tudományos megszervezésére információelméleti szempontok szerint állított fel sémát. Ezek elvileg a levelező tagozatos képzésre is értelmezhetők.¹

3. Az önálló tanulás módszerei

A tanulás módszertana, a tanulás gazdaságossága, a reprodukálás, ill. az alkotó alkalmazás szintjéig való eljutás útja, a megértés, ill. a bevésés, megtartás, felidézés fázisainak metodikája már régóta témája a laboratóriumi kísérleteknek (l. pl. Woodworth, Schlosberg, 1966.). Az érdeklődés indokolt, hiszen a tanulási teljesítmény a tanulási módszerek színvonalától nagymértékben függ, azzal az el nem hanyagolható ténnyel együtt, hogy a módszereknek motiváló funkciója is van, amint azt Hebb (1975.) is megállapítja: „A jó tanulási módszer a tanulást könnyebbé, élvezetesebbé és hatékonyabbá teszi. A rossz tanulási módszer hatástalan, a feladatot kellemetlenné és nehezen elviselhetővé teszi.” (130. o)

A Kísérleti pszichológia (1966.), A Pedagógiai Pszichológia alapkérdései (1968.), a Fejlődéslelektan és pedagógiai pszichológia (1970–71.; 1977–78.) és más munkákból (pl. Kiss Á., 1973. Pietrasinski, 1976;) az alábbi lényegesebb jegyek foglalhatók össze:

- A tanulási módszerek minőségét az határozza meg, hogy „az értelmes tanulás *főlényben* van a *gépiessé* szemben,” (Woodworth, Schlosberg, 1966. 990. o.).
- Karakterét az egymást kölcsönösen feltételező, funkcionális egységet alkotó *motivált-ság és aktivitás* adja meg.
- A tanulási módszerek megválasztását az *ingerlés-gátlás*, valamint a *transzfer* hatás mechanizmusa szabályozza.
- A módszerek alkalmazását a „*lecke*” terjedelme, jellege stb. meghatározza, ugyanakkor függ a tanuló *személyiségétől*, ill. a „*vezetés*” módjától.
- A tanulási időt a *rendszeresség és folyamatosság* jellemzi.

¹ Érdemes kiemelni néhány kísérletet, ill. kísérleti eredményt:

- A tananyag mennyiségi normáinak megállapítására a Kijevi Építőipari Egyetem laboratóriumában folynak munkálatok (Arhangelszkij, 1974; Dimitrijeva, 1974.).
- Koronatóvék (1976.) az előadás tanulásirányító szerepét vizsgálták több főiskolán.
- Szladkevics (1975.) a folyamatos ellenőrzés hatékonyságára végzett kísérletet, figyelembe véve a tanulás folyamatjellegét.
- A hazai műszaki felsőoktatásban folyó munkálatokból az otthoni tanulás rendszerességére irányuló törekvéseket emeljük ki. Az oktatásmódszertani tendenciákról, a didaktikai megoldásokról a II. Műszaki Felsőoktatási Oktatásmódszertani konferencia kiadványa (1980.), és a Fejezetek a műszaki felsőoktatás didaktikájából c. kötet (1980.) ad áttekintést. A levelező tagozatra vonatkozóan a fentiekhez a Levelező oktatás-távoktatás c. tanulmánykötet (1980.) említendő meg, a legfrissebb eredmények és vizsgálati irányok összefoglalójaként.

A tanulási menet három mozzanatára (1. az értelmi feldolgozás; 2. az eredmények közbülső bizonyítéka; 3. az ismétlés (Woodworth, Schlossberg, 1966.) vonatkozó módszertani instrukciók közül a fontosabbak:

- A módszerek eredményességét az érzékszervek együttes részvétele emeli.
- „A lecke tanulásában fontos kiinduló támpont a cím megtanulása, az anyag értelmes részekre bontása, majd a nehezebb és könnyebb részek differenciálása.” (Fejlődéslelektan és pedagógiai pszichológia, 1970–71., 321. o.)
- A globális, vagy részletekben tanulásnál az „értelem és a struktúra az egybefoglaló módszerek kedvez, de az egész felmondása távoli cél, míg egy rész memorizálása gyorsan elérhető.” (Woodworth, Schlossberg, 1966., 995. o.) Sardakov² – kísérletei alapján – a kombinált módszert helyezi előtérbe.
- A halmozott és elosztott tanulás hatékonyságával kapcsolatban – a jövőbeni alkalmazás szempontjából – az elosztott tanulás preferáltabb, bár az intenzív tanulás hatása is nagyobb, mint azt sokan gondolják. A pihenési szünetek beiktatása azonban itt is szükséges.
- Az esti tanulás anyagának megőrzése tartósabb.
- A szimultán tanulásnál az inhomogén anyagok hatékonyabban sajátíthatók el.

A tanulási módszereknek a felsőfokú tanulmányokra való adaptációját az határozza meg, hogy ezen a szinten már „problématanulásról”, ill. „vizsgaszerű” tanulásról beszélhetünk. (Barkóczy, 1969.).

A Bevezetés az egyetemi tanulmányokba (Szerk.: Jáki, 1969.) c. kötetből (pl. Hebb, 1975; Kelemen, 1975.) munkáiból előrajzolódnak a specifikus jegyek körvonalai. Az idézett munkák abból indulnak ki, hogy az „önálló tanulás” már az „órán” elkezdődik, és az önálló munka gerincét az „órán kívüli”, „otthoni” tanulás jelenti. Az órai és órán kívüli tanulás egymást szorosan és kölcsönösen feltételezi. Az eredményesség a rendszeres tanulás, az előadásokra és gyakorlatokra való készülés, ill. az előadások és gyakorlati órák anyagának folyamatos elsajátításának függvénye. A viszonylag gyors, tartós és alkotó jellegű tudás megszerzését, a „vizsgára” (beleértve az évközi beszámolókat is) való felkészülést – a logikai-problémamegoldó feldolgozás szintjén –, a jegyzetelés, a tankönyvekből, a jegyzetektől való tanulás, az önellenőrzés stb. különböző formái és technikái segítik. A jó tanulási technikák aktivizálóak, segítik a koncentrációt, a lényeg megragadását, az összefüggések felismerését, az ítéletalkotást, gyorsítják a megértést, a megjegyzést stb. Az idővel való helyes gazdálkodás – ezen belül a tanulási idő helyes megválasztása – és a megfelelően kialakított tanulási körülmények pedig feltételeit képezik a módszerek alkalmazásának.

Az ide vonatkozó munkák több-kevesebb részletességgel írják le a hatékony tanulás feltételeit és technikáit. Ezek között – felsorolásszerűen – az alábbiakat említhetjük meg: A tanulás *tervszerűsége*, *tudatossága*, beleértve a (rövid, közép- és hosszútávú) világos, realiztikus *célok kitűzését* is:

- A körülmények, követelmények megismerése és mérlegelése.
- A tanulási idő megszervezése, megtervezése (a nehezebb feladatok megoldásához a legkevesebb fáradt periódus kiválasztása; egyenletes, rendszeres ritmusú tanulás; ismétlések megtervezése stb.).

²In: Fejlődéslelektan és pedagógiai pszichológia, 1977–78.

- A tanulási „ülés” rendjének kialakítása (monotónia elkerülése; koncentrációra való törekvés; új tananyag tanulásához „bemelegítés” az előzőleg tanultakkal való kapcsolással; a tanultak „lezárása” stb.).
- A tanulási körülmények optimalizálása (csend, zavartalanság, állandóság; egészségügyi követelmények; célszerű és szükségszerű felszerelés).

Jegyzetelés, jegyzet-, vázlatkészítés (órán és otthoni tanulás során).

- Alaki, szerkesztési kritériumok: áttekinthetőség, olvashatóság, rövideg, vázlatosság, saját szavak használata, rövidítések alkalmazása stb.
- Mindig „kéznél levő” módszer, a tanulási folyamat állandó kísérője és jellemzője.
- Eltérő felfogások: egyes kutatók (pl. Koronátov et al, 1976) az órai jegyzetelés helyett a „figyelmes hallgatás”-t ajánlják. Hebb (1975) sokkal ellentétben helyteleníti a tankönyvek „kipreparálását”. Szerinte az egyetlen célravezető módszer a vázlatkészítés.

Otthoni tanulás (tankönyvekből, jegyzetektől).

- Aláhúzás, jegyzet-, vázlatkészítés.
- Szókincsbővítés (új szavak megismerése, magyarázó szótár készítése).
- „Gyorsolvasás” (a tananyag „letapogatására”).
- Gondolati, tartalmi egységenkénti tanulás (a cím tanulmányozása, gondolati váz megragadása, fontosabb részletek megkeresése, egybevetés az alkalmazásilehetőséggel).
- Egyeztetés az órai tapasztalatokkal.
- Az elméleti anyag alátámasztása gyakorlati példákkal.
- Ismétlési szakaszok (egy-egy egység lezárásakor; kérdéssorok alapján; konzultáció jellegű megvitatás; összefoglaló jegyzet stb.).
- Együtt tanulás másokkal.

Vizsgára való készülés

- Az előzőek;
- A pszichológiai ráhangolódás.

Külön munkák foglalkoznak a felnőttkori, ill. a levelező tagozaton való tanulás módszertanával. Löwe (1974.) pl. a felnőttkori tanulás gazdaságosságának szabályait az alábbiakban foglalja össze:

- Az aktív tudás könnyebben reprodukálható, mint a passzív;
- Félhangosan tanulni hatékonyabb, mint hangosan, vagy csöndesen;
- Az okos, értelmes tanulás gazdaságosabb, mint a mechanikusan történő bevézés;
- Este tanulni sokszor hatékonyabb, mint reggel;
- A tanulási folyamat helyes megszervezése lényeges követelmény;
- A tervszerű emlékezetbevézés kedvezően befolyásolja a tanulás eredményét;
- Az időben elosztott ismétlés hatékonyabb, mint a halmozott ismétlés;
- Újra tanulni nehezebb, mint újat tanulni;
- A tanuláshoz idő kell;
- A gyorsolvasás technikájának gyakorlása.

Hasonló tartalmú pl. Durkó (1963.) A felnőttoktatás tapasztalatai c. sorozatban megjelent munkája is, amely azonban a munka melletti tanulás specifikus jegyeinek figyelembevételével készült. Löwe (1974.), ill. Durkó (1963.) és mások (pl. Szewczuk, 1959.) által leírt szempontok kézenfekvően más, a munka melletti tanulás metodikai

követelményeit elemző publikációkban is megtalálhatók. Ezeknek érdekes reprezentánsa az angliai Nyílt Egyetem kiadványa (Techniques of Study, 1972.), amely a diákok összegyűjtött tapasztalatai alapján ismerteti a tanulás technikájának általános elveit. A hazai felsőoktatásban inkább a különböző távoktatási kísérletek (pl. Kajdy, 1978; Kovács Ilma, 1980.) keretén belül készített tantárgyi útmutatók részeként találhatunk tanulásmetodikai ajánlásokat.

A munkákból kiviláglik, hogy a tanulásmetodikai kritériumok ugyanazok, mint a nappali tagozatos hallgatóknál, de a munka mellett tanuló (levelező) hallgatóknál helyzetükből adódóan az *önállósági követelmények* sokkal nagyobbak. A levelező hallgatók már a *megértés fázisában is* elsősorban a tankönyvre utaltak, minden esetre jóval nagyobb mértékben, mint a nappali hallgatók. Ennek következtében a tanulásmetodika technikai kritériumai, a tervszerűség, a legnagyobb mértékű tudatosság, az önellenőrzés stb. az eredményesség elengedhetetlen minimum feltételeit képezik.

A felsőoktatás módszertani publikációi – melyeknek jellegzetes formája a hallgatók számára készített, ún. „tanulási tanácsok” ill. „tanulási útmutatók”³ – azt mutatják, hogy a helyes tanulási módszereknek viszonylag bő tárháza áll rendelkezésre. Ugyanakkor – mint arra már korábban más megvilágításban utaltunk – nagy gondot jelent, hogy a jellegükben, tartalmukban és terjedelmükben sokszor nagyon is különböző tantárgyak tanulása és paralel tanulásuknak praktikus metodikájának és általában a tanulási szokások kérdésköre. A probléma elsősorban a hallgatói terhelés, a terhelhetőség, az otthoni tanulás pszichológiai alapjainak és feltételeinek összefüggéseit érinti, mind a nappali, mind pedig a levelező tagozaton.

A következő fejezetben az ezekkel kapcsolatos tapasztalati és vizsgálati eredményekről tájékozódunk.

4. A tanulási szokásokkal kapcsolatos tapasztalatok és vizsgálatok.

Az idesorolt, vagy idesorolható irodalom tekintélyes mennyiségű, különösen, ha a pedagógiai empirián alapuló anyagokat is tekintetbe vesszük. A megnövekedett és növekvő érdeklődés e körön belül is jórészt az *alsó évfolyamok* – a szakemberképzés egyik döntő, de mindenképpen kritikus intervalluma – felé fordul.

A témakört tárgyalók a probléma magját – Nizamov (1975.) szavait idézve – abban látják, hogy: „A hallgatók tanulmányi téren elért sikerei az esetek többségében attól

³ Napjainkban – a permanens tanulóval is összefüggésben – igen elterjedt forma. Minden korosztály számára készülnek módszertani útmutatók, melyek közvetlen stílusuknál, szellemes feldolgozásmódjuknál fogva népszerűek és keresettek. Nálunk is hamar elfogyott pl. Kugemann: *Megtanulok tanulni* (1976.) sok humorral megírt könyve, mely az iskolás korosztályhoz szól, de minden érdeklődő haszonnal forgathatja. Érdemes még megemlíteni Millman és Pauk (*How to Take Tests*. Mc. Graw Hill. New York, 1969. Ford.) közös kiadványát is, amely a tanulás egy különleges célú formájára, a tesztvizsgára való felkészüléshez ad tanácsokat. Egyébként megoszlanak a vélemények a módszertani tanácsok hatékonyságát illetően. Beard (1975.) pl. úgy véli, hogy gyakorlatilag hatástalanok. Hebb (1975.) tapasztalatai pedig arra utaltak, hogy elsősorban a „jó tanulóknak” nyújt információt. Ezekkel szemben a szovjet kísérletek (pl. Volosin, 1972.) eredményei regisztrálják a pl. kurzusszerű instrualás pozitív hatását.

függnek, hogy milyen gyorsan képesek a tudományos megismerés módszereinek az elsajátítására és a felsőoktatási munkafeltételekhez történő adaptációra.”

Az e gondolat köré csoportosítható publikációk egyfelől a hallgatói összetétellel foglalkoznak – keresve ezzel a követelményekhez való alkalmazkodás előfeltételeit. Másfelől a felsőfokon való tanulási folyamat különböző összefüggéseinek a feltárására vállalkoznak.

Jelen tanulmányban a tanulási szokásokkal kapcsolatos tapasztalatokkal és vizsgálatokkal foglalkozó munkákból válogatunk. A tanulási szokásokat tárgyaló irodalom – különösen az utóbbi évekre visszamenőleg – viszonylag gazdag anyagot kínál. Az arányokat tekintve az mondható, hogy a nappali tagozattal foglalkozó publikációk között több a vizsgálatokra, kísérletekre támaszkodó közlés, bár a levelező tagozatos témáknál is egyre inkább előtérbe kerül az empirikus megfigyelések felmérésekkel, mérésekkel való alátámasztás igénye.

A rendelkezésre álló publikációs körből az alábbiakban azokra hivatkozunk, amelyek a tanulási szokások legfrekvenciáltabb momentumaival foglalkoznak, ill. amelyek a főbb csomópontokra irányítják a figyelmet.

A *nappali tagozatra* vonatkozóan Fedorenko (1973.), Dimitrijeva, (1974.), Garstein, (1972.), Horváth M. (1979.), Ivanov, Gorlatov, (1972.), Kovács E., Mazareán (1968.), Molnár V. (1965.), Nikandrov, (1975.) és mások munkáiból a következő kép rajzolódik elő:

Az önálló tanulás intézményenként (fakultásonként, évfolyamonként) különböző értékűnek mért időmennyiségét⁴ a kérdéskörrel foglalkozók általában *alacsony* tartják, s egyértelműen jelzett a *terhelési dinamika egyenetlensége*, mind egy hétre, mind pedig egy szemeszterre vonatkoztatva.⁵

Kimutatták, hogy a hallgatók sok vonatkozásban (rossz étkezési szokások, kevés alvás stb.) *helytelen életmódjának* egyik jellemző vonása, hogy az önálló tanulás *nem tervezett*; elég nagymértékű a napi „üresjárat” (Garstein, 1972.), a részmegoldások, az órákról való elmaradás, a kapkodás, a „hajrá” felkészülés. Az idézett szerzőkön kívül mások is (pl. Koronátóék, 1976.) arra következtetnek, hogy a hallgatók a tanulás folyamán *nem elég aktívak*, ill. *tanulásmódszertani hibákkal* kell számolni. Ennek egyik alapvető megnyilvánulása, hogy a hallgatók egy része az előadást és az önálló munkát *egymást helyettesítő* tevékenységnek tekinti, az előadásokra a hallgatók nem készülnek, és csak kevesen hasznosítják jól az előadásokat.⁶

⁴ Garstein (1972.) vizsgálata szerint az Ivanovi Pedagógiai Főiskolán a heti időráfordítás 14,1–24,8 óra. A 10,7 órás eltérés az egyes fakultások közötti eltérésekből adódik. Az egyes fakultáson belüli szórás 6–13 óra. A BME-n 1978-ban elvégzett felmérés szerint a hat kar átlagos óraterhelésének megfelelő önálló tanulási idő 10–24 óra. (Kivonatolts ismertetés: 47%=Jövő Mérnöke, XXVI. évf. 17. sz. 1979. V. 19.)

⁵ A heti terhelésre az jellemző, hogy 3–4 napra – és nem a legaktívabb szakaszra – kumulálódik; nagyrészt a pihenőnapra esik. Egy féléven belül pedig az önálló tanulásra fordított idő úgy oszlik meg, hogy az abszolút többség a szemeszterek elején alig tanul valamit (0,5–1 óra), az évközi tanulás sem több, 5,6–6,7 óránál, míg a vizsgaidőszak közeledtével 3–4 szeresére nő meg az időtartam (Garstein, 1972.).

⁶ Koronátó és szerzőtársai (1966.) vizsgálata a fentieket alátámasztja. Megállapították: – „Az a tény, hogy a pszichológia az anyag decentralizált ismétlését követeli meg a tartós

A vizsgálatok a tanulási szokások hibáit hallgatói oldalról, ill. az oktatás-nevelés szemszögéből indokolják: A *hallgatók oldaláról* nézve több szerző szerint az okok jelentős részét beilleszkedési, *adaptációs problémák* idézik elő, amelynek gyökere a pszichikai felkészületlenségben, az akaratereő hiányában, az önellenőrzési készség gyengeségeiben, a teoretikus gondolkodás fejletlenségében található. (Tájékoztató referátumok, 1972.)⁷ Felmérésekből (Horváth M., 1979.) arra következtetnek, hogy csökkent a fiatalok küzdőképessége, alacsonyra állítják a mércét.

Az NDK-beli munkaközösség (1975.) tapasztalata szerint a hallgatók – még erőfeszítések árán is – *nehezen* tudják az önálló tanulás során a követelményeket kielégíteni, ha ebben nem kapnak támogatást: vizsgálataik szerint a feldolgozandó anyag megválasztásában a „*beszámolási druk*k” irányít, ill. a túlnyomó többség az *oktatói értékeléshez* igazodik, és csak kevés hallgató van olyan helyzetben, hogy az elért eredményt a célkitűzéssel mérhesse össze. Ez a megállapítás már a *tanulásiirányítás* szempontjából való vizsgálatokhoz vezet, amelyekből az a konklúzió vonható le, hogy a tanulási szokások normatíváiban *oktatási okok* is közrejátszanak.

Az erre mutató munkák közül ki kell emelni Dimitrijeva (1974.) a követelmények és a munkamennyiség közötti eltérések értékelését: A hallgató „*védekező cselekvéseket*” dolgoz ki „... miközben nyilvánvalóan nem arra törekszik, hogy alaposan elsajátítsa az anyagot, hanem, hogy *elkerülje* (kiemelések: JLné) a lemaradást és a megróvást.” (91. o.) Ez a tanulmányok kezdetén hamarosan előtérbe kerülő motívum mintegy elmosza az ismeretszerzés és a hivatásra való felkészülés eredetileg világosnak hitt célját. Másokkal (pl. S. Faragó, 1977.) együtt e magatartásforma kialakulásának indokát abban látja, hogy *a tantervek nem tervezik az adaptáció folyamatát*, s. így hiányzik az a bázis, amelyre a tanulásiirányítás építhető lehetne.

A fenti szerzők mellett Csanbariszov (1971.), Davüdo, (1974.), Martinov, Csernov (1976.), Grigorjev, Bujankin (1973.) és Szladkevics (1975.) – mintegy csatlakozva Dimitrijeva (1974) gondolatához – a további hibákra mutatnak rá: A jegycentrikus vizsgáztatási rendszer, az oktatási terhelés egyenetlensége és nagysága, szervezési hiányosságok, az ellenőrzési és értékelési formák korszerűtlensége, a „*hagyományosan*” értelmezett oktatási módszerek alkalmazása stb. mind hozzájárulnak a rossz tanulási szokások kialakulásához és fennmaradásához.

A *levelező tagozatos* hallgatók tanulási szokásairól szóló cikkek a *tagozati* sajátosságok szerint súlyoznak: Almássy (1980.), Hubay, Toldy (1980.), Kiss, Szabolcsi (1973.), Vastagh (1980.) és mások a *családi és életkörülmények*, valamint a *munkahely* szerepét emelik ki elsőként. A megállapítások szerint a tanulási tevékenység problematikusan illeszthető, ill. illeszkedik az addig megszokott életrendhez, és hangsúlyozottan nehéz helyzetben vannak a *vidéki* hallgatók, akiknek még utazási és szállásgondokkal is meg kell

emlékezetben tartás érdekében, a hallgatók számára, vagy nem ismeretes, vagy túlságosan ellentmond közvetlen érdekeiknek.”

– A hallgatóknak csak 7%-a készül rendszeresen az előadásokra, és több mint 60% még az előző előadás jegyzetét sem nézi át.

A hallgatók 70%-a arra törekszik, hogy az előadáson minél részletesebb jegyzetet készítsen, 20% pedig nem csinál semmit.

⁷In: Kaverin, N. A.: Az I. éves hallgatók oktatásának és nevelésének néhány problémája a főiskolán.

bírkózni. A vizsgálatok jelzik az aktuális termelési érdek által motivált ütköző elemek jelenlétét is, amelyeknek többnyire a „nem hivatalos” támogatás hiánya vetődik fel.

Tanulmányok (pl. Berdücevszkij, 1970.; Bloch, 1970.) arra is rámutatnak, hogy a *konzultációs foglalkozások* (konferenciák) időbeli és tartalmi-módszertani elégtelenségei szintén hozzájárulnak a levelező tanulmányok nehézségeinek fokozásához. Többen foglalkoznak a *tanulási idő* kérdésével, és annak a véleményüknek adnak hangot, hogy a sokféle tevékenység között viszonylag *kevés idő* jut a tanulásra.

Egyes mérések szerint (Simpson, 1970.) ez heti átlagban 15 órát jelent, többnyire az esti-éjszakai órákban és/vagy a hét végén. Ennek következtében – a nappali tagozatosoknál is jelzett – túlterhelés jelensége súlyos tényezőként regisztrálható. Erről Bizám (1973.) ír: „A túlterhelés pozitív visszacsatolással önmagát növeli, ha a hallgató a tananyag egyes részeit időhiány miatt csak félig, tökéletlenül tanulja meg, a továbbiak megértéséhez hiányzik az alapja, és ezért itt már az az időmennyiség is kevés számára, amely elegendő lett volna.”

Almássy (1980.) összehasonlító vizsgálatában⁸ a *mentálhigiénés* problémákat világítja meg élesen: „A nappali hallgatókhoz hasonlóan ők is elég sokat vétenek a szellemi munkavégzés higiéniai elvei ellen. Az ideges, kapkodó, utolsó percekre maradó tanulás, a vizsgaidőszakban a sorozatos éjszakázások, a kialvatlanság, a hiányos, reggeli nélküli táplálkozás, a kávé és cigaretta felfokozott mértékben történő fogyasztása idegileg sokat tesz képtelenné a vizsgákon való sikeres helytállásra.” Czekajowski (1968.) és Kulpa (1968.) kérdőíves felméréseiket ismertető cikkeiből⁹ a *tanulásmódszertani problémák* vetíthetők ki. A két felmérésből egybevégezően tűnik ki, hogy sok levelező hallgató *helytelenül tanul, és nem fordítanak gondot* a helyes tanulási módszerek elsajátítására, de a jó módszerekről való beszámolók¹⁰ is tükrözik a nehézségeket. Ezek között a legfőbbnek mutatkozik az, hogy a hallgatóknak *egyedül* kell tanulniuk. Ebből is következik az, hogy az őket *oktatókkal* szemben magas követelményeket támasztanak, és különösen elvárják a *tanulás módszertanában való eligazítást*.

Ezzel együtt a *tankönyvek beszerzésének nehézségeiről* írva, annak az igényüknek is hangot adnak a válaszolók, hogy a dolgozóknak készült tankönyveknek más jellegűeknek kellene lenni: „nemcsak informálni, hanem tanítani is kellene.” (Czekajowski, 1968.)

A nappali és levelező tagozatos hallgatók tanulásáról írtak summázatát – ha eltekintünk a tagozati sajátosságoktól – a fenti példák által is illusztráltan a következők szerint adhatjuk meg:

- A tanulás nem folyamatos, hanem vizsgacentrikus;
- Nem megfelelő az idővel való gazdálkodás;
- A tananyag elsajátításában a passzív befogadás dominál;
- A tanulási módszerek, önellenőrzési technikák rosszak, hiányosak.

⁸100–100 fő tanárképző főiskolás nappali és levelező hallgató között folytatott kérdőíves felmérés.

⁹Czekajowski (1968.) által bemutatott felmérést 106 fő pedagógiai szakos hallgatóval, a Kulpa (1968.) által ismertetett 39 fő pedagógiai főiskolát végzettelt folytatták le.

¹⁰Czekajowski (1968.) a levelező hallgatók tanulására tipikus szervezési formának tekinti az egyik megkérdezett nyilatkozatát, amelynek lényege a megadott irodalom feldolgozása, az elmélet állandó egybevetése a tapasztalattal és a napi 2–3 órás rendszeres tanulás. Ugyancsak ő állapítja meg – eltérően az általános tapasztalattól – hogy a hallgatók „különös figyelmet szentelnek az ismétlés módszerének”. Kulpa (1968.) a tanulás tervezett és szervezett formájára mutat be példát. Mindkét szerző úgy találja, hogy a hallgatók keresik az együtt tanulás lehetőségeit.

Ezeket a megállapításokat a hallgatók intenzív segítésére szerveződött tanulmányirányítási kísérletek az *eredmények* oldaláról erősítik meg: bebizonyosodott, hogy a tanulás irányításával, tanulásmódszertani útmutatással mind a nappali, mind pedig a levelező hallgatók tanulása folyamatosabb, módszeresebbé tehető. Ezzel jelzik az utat: a vizsgálati anyagokból levonható következtetések, ill. a már megszerzett tapasztalatok birtokában a korrekciót a tanulmányirányítás kereteiben lehet hatékonyan végrehajtani. Ugyanekkor azonban az adekvát pedagógiai pszichológiai hatásrendszer kimunkálásához – a meglévő eredményeknek az oktatásba való folyamatos „beépítése” mellett – további feltáró vizsgálatok szükségese. Pontosítani kell, ki kell egészíteni, ill. *differenciáltabbá kell tenni a hallgatók tanulási szokásaira, motivációira ill. az okokra, összefüggésekre vonatkozó ismereteinket.*

IRODALOM

- Almássy Gy.*: Mentálhigiéniai vizsgálódások a levelező főiskolai hallgató körében (életrend és vizsgatejesítmény). =Levelezőoktatás – távoktatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1980. 20–39.
- András V.*: A munka melletti felsőfokú felnőttoktatás szervezési és módszertani kérdései. = Bevezetés a felsőoktatásba. FPK., 1975. 361–317.
- Arhangelszkij, Sz. J.*: Előadások a felsőoktatás elméletének köréből. (Lekcii po teorii obucsenija v vüzszej skole. Moszkva, Vüzsaja Skola, 1974. 384.)
- Barkóczy I.*: A tanulás módja az egyetemen. = Bevezetés az egyetemi tanulmányokba. FPK., 1969. 10–23.
- Beard, R.*: Tanítás és tanulás a felsőoktatásban. Felsőoktatási pedagógiai tanulmányok. FPK., 1975. 411.
- Berdücsjevskij, R.*: A levelező oktatás technikai eszközei. = Das Hochschulwesen, 1970. No. 2. 112–120. (Fordítás)
- Bizám Gy.*: Javaslatok a levelező oktatás színvonalának emelésére. = Felsőoktatási. Szemle, 1973. 1. sz. 39–43.
- Bloh, A. A.*: Olszjuzov B. V.: Vitás és vitathatatlan kérdések a levelező oktatásban. = Vesztnyik Vüzszej Skolü, 1970. No. 5. 70–74. (Fordítás)
- Czekajowski, R.*: A levelező tanulmányok problémája a hallgatók véleménye alapján. = Zycie Szkoly Wyzszej, 1968. No. 7–8. 122–126. (Fordítás)
- Csanbariszov, S. H.*: Sztimulpoznavatel'noj dejatelnoszti. = Vesztnyik Vüzszej Skolü 1971. No. 10. 13–16.
- Csoma Gy.*: A távoktatás fogalma és néhány elméleti problémája. III. Országos Távoktatási Tanácskozás. 1978. máj. 15–16. 10–18.
- Davüdov, A. D.*: Kak mü planiruem szamosztajatelnuju rabotu sztudentov. = Vesztnyik Vüzszej Skolü, 1974. No. 11. 78–79.
- Dimitrijeva, M. Sz.*: Az oktatási folyamat tudományos megszervezése a felsőoktatásban. Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok. FPK., 1974.
- Durkó M.*: Az önálló tanulás helyes módszereinek tudatosítása a dolgozók iskoláiban. A felnőttoktatás tapasztalatai. Tankönyvkiadó, 1963. 121–148.
- S. Faragó Magda*: Elsőéves egyetemi és főiskolai hallgatók helyzete, valamint a beilleszkedés feltételeivel kapcsolatos elégedettségük mértéke. = Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1977. II. 225–264.
- Fedorenko, M. J.*: Auditornaja i vneauditornaja szamosztajatel'naja rabota. = Vesztnyik Vüzszej Skolü, 1973. No. 12. 75–78.
- Garstein, D. Sz.*: Rezsım truda i rabotoszpozobnoszti sztudenta. = Vesztnyik Vüzszej Skolü, 1972. No. 1. 15–21.

- Grigorjev, V. A., Bujankin, A. V.*: Escze raz o szamosztojatel'noj rabote sztudentov. = Vesztnyik Vűszzej, Skolű, 1973. No. 9. 36–39.
- Hebb, D. O.*: A pszichológia alapkérdesei. Gondolat, 1975. 345.
- Horváth M.*: Az első éves hallgató igény szintje és teljesítménye. = Felsőoktatási Szemle, 1979. 2. sz. 95–100.
- Hubay E., Toldy F.*: A felsőfokú esti és levelező oktatás sajátosságai. = Tanulmányok a felsőoktatás köréből. Fejezetek a műszaki felsőoktatás didaktikájából. FPK., 1980. 73–112.
- Hydzik, B.*: Metodű formirovanija szamosztojatel'noszti sztudentov v ucebno – vozspitatel'nom processze. = Szovremennaja Vűszsaja Skola, 1977. No. 1. 113–134.
- Ivanov, A. N., Gorlatov, Sz. E.*: Szamosztojatel'naja rabota sztudentov- produmannuju organizaciju. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1972. No. 7. 86–87.
- Kajdy S.*: Az önálló tanulást segítő eszkörendszer a Pollack Mihály Műszaki Főiskolán. III. Országos Távoztatási Tanácskozás. 1978. máj. 15–16. 100–135.
- Kelemen L.*: A felsőfokú oktatás korszerűsítésének pszichológiai alapjai. = Bevezetés a felsőoktatásba. FPK., 1975. 115–146.
- Kelemen L.*: A pedagógiai pszichológia alapkérdesei. Tankönyvkiadó, 1981. 691.
- Kiss Á.*: A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, 1973. 367.
- Kiss F. J., Szabolcsi Sz.*: Vállalati érdekek és továbbtanulás. Kutatási beszámoló, 1973. 33.
- Koronatov, G. A., Nikandrov, N. D., Haliullin, V. G.*: Az önálló munka eszközei. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1976. No. 10. 15–20. (Fordítás)
- Kovács E., Mazareán H.*: A hallgatók évközi munkája a vizsgaeredmények tükrében. = Felsőoktatási Szemle, 1968. 7–8. sz. 467–472.
- Kovács Ilma*: A pécsi Távoztatási módszertani kísérlet. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont és a Pécsi Tanárképző Főiskola közös kutatómunkája (1973–1980.) = Levelezőoktatás – távoztatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1980. 127–145.
- Kulpa, J.*: A levelező tanfolyamon végzett hallgatók véleménye a tanulmányaikról. = Zycie Szkoly Wyszzej, 1968. No. 1. 91–97. (Fordítás)
- Lőwe, H.*: Bevezetés a felnőttkor tanulási lélektanába. Bp. 1974. 242.
- Martinov, I. A., Csernov, E. N.*: Vizsgáljuk a hallgatók önálló munkájának kérdéseit. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1976. No. 8. (Fordítás)
- Molnár V.*: Jelentkezik-e a túlterhelés objektíven ellenőrizhető formában az egyetemi ifjúságnál. = Felsőoktatási Szemle, 1965. 428–430.
- Nagy S.*: Újabb kutatások a felsőfokú oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásaiban. Bevezetés a felsőoktatásba. FPK., 1975. 85–114.
- Nikandrov, I. A.*: Csto takoe horoszij lektor? = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1975. No. 2. 53–58.
- Nizamov, R. A.*: Tanulási tevékenység aktivizálásnak didaktikai elvei. A Kazányi Egyetem Kiadványa. 1975. (Fordítás)
- Az oktatószemélyzet feladatai a hallgatók egyéni tanulásával kapcsolatban. Studien zur Hochschulentwicklung, 1975. No. 56. 33. p. (Szerzői munkaközössége: Bechler, G., Bürger, S., Graf W., Knopke, K. (Fordítás)
- Pietrasinski, Z.*: A helyes gondolkodás pszichológiája. Gondolat, 1967. 270.
- Simpson R.*: Esti és levelező hallgatók az egyetemi továbbképző tanfolyamokon. = Universities Quaterly, 1970. No. 2. 201–211. (Fordítás)
- Szewczuk, W.*: A felnőttek lélektana. Varsó, 1959. 117. (Fordítás)
- Szladkevics, B. G.*: V celjah upravlenija, no ne kontrolija. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1975. No. 2. 19–22.
- A tihanyi távoztatási konferencia ajánlásai. FPK., 1975. 30. (Szerk.: Csoma Gy.)
- Vastagh I.*: Az élet- és munkakörülmények figyelembevétele a távoztatás megszervezésében. = Levelező oktatás – távoztatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1980. 146–153.
- Volosin, Sz. Z.*: Csitajetszja kursz umsztvonnogo truda. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1972. No. 5. 81–84.
- Woodworth, R., Schlosberg, H.*: Kísérleti pszichológia. Akadémiai Kiadó, 1966.
- Zinovjev, Sz. I.*: A felsőfokú képzés korszerű formái és módszerei. I–II. OFNMK. FPK., 1970. 535.