

2. A hallgatók vallomásai vizsgálalmukról, izalmuk és teljesítményük közötti kapcsolatról.
3. A szorongásnak a Taylor-féle szorongásskálával mért mutatója.

A szerző e mutatók rendszeréhez alkalmazkodva közli mennyiségi és minőségi elemzéseinek az eredményeit. Az eredmények érzékeltetésére az összefoglalás néhány gondolatát emelem ki: — „Úgy tűnik . . . , hogy a konkrét ismeretanyag oktatásán és számonkérésén túl nem sok történik annak érdekében, hogy a hallgatóknál kialakuljanak, továbbfejlődjenek a teljesítményképes tudáshoz, önálló munkához szükséges tulajdonságok.”

— „A vizsgán általában nincs mód és lehetőség az önálló, kreatív gondolkodás bemutatására.”
A hallgatók úgy élik át a vizsgaszituációt, hogy az egész személyiség próbatételének érzik. A hallgatók 40%-ánál „a szorongás olyan mértékű, hogy érzésük szerint rontja a teljesítményüket.”

E gondolatok megfogalmazásának a jelentőségét aláhúzza az a tény, hogy *konkrét egyetemi gyakorlat megfigyeléséből* születtek, és így a gondolatokhoz kapcsolódó empirikus anyag részletes megismerése hozzájárulhat a vizsgált egyetemek konkrét munkájának dinamikus feltérképezéséhez. Példaként idézhetjük a hallgatói vélemények alakulását a vizsgán feltett kiegészítő kérdésekkel kapcsolatban. A kapott adatok világosan mutatják, hogy az elsőéves hallgatók még igénylik azokat a kérdéseket, amelyek önálló gondolkodást, összefüggések meglátását, saját véleménykialakulást tételeznek fel, míg a többi évfolyamon egyértelműen elvetik az ilyen kérdéstípusokat. „Meglépő, hogy az egyetemi élet megismerését és megszokását e kérdéstípus egyöntetű és intenzív ta sítása követi” — írja a szerző, és vele együtt kérdezhetjük: „Negatív tapasztalatokat szereznek” az egyetemi évek során? Sem a gyakorlat, sem az elmélet nem hagyhatja figyelmen kívül feltárt tényeket.

A szerző is tudja, hogy „a hatékonyabb beavatkozáshoz . . . mindenekelőtt hazai kutatásokra van szükség, a felsőoktatás különböző mozzanatainak (előadás, gyakorlat, szeminárium, vizsga) elemző és kritikai feltárására, melynek alapján egy szervezettebb (nem uniformizált!), a nevelési célokat is érvényesítő s a kiemelkedő hallgatóknak is megfelelő fejlődési lehetőségeket nyújtó oktatási és vizsgarendszer alakítható ki.”

A könyv néhány vitatható (például a tudásszint fogalma; a vizsga regisztráló funkciója) fogalomhasználata mellett is, a vizsga *kísérleti, kritikus jellegű megközelítésével* az egyetemi oktatók, kutatók számára egyaránt érdekes olvasmány.

GOLNHOFFER ERZSÉBET

ALEXANDRU ROSCA, ZÖRGŐ BENJÁMIN: A KÉPESSÉGEK

Tudományos Könyvkiadó. Bukarest, 1973. 202 old.

Hazai pedagógusaink körében is széles érdeklődésre tarthat számot a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem két professzorának új könyve.

Amint a szerzők a bevezetésben írják, a képességek iránti érdeklődés valószínűleg ősrégi keletű, aminek oka, hogy a képességek döntően befolyásolják a megismerő, termelő és alkotó tevékenységek hatékonyságát. Napjainkban, amikor a technikai forradalomban megsokszorozódott a különböző szakmák száma, az általános és szakmai képességek felismerése és megléte egyesekben elősegíti egyfelől a helyes pályaválasztást, másfelől annak az elvnek érvényesítését, hogy a „megfelelő embert a megfelelő helyre” tegyen a társadalom.

„A képességek tudományos megismerésének azonban — írják a szerzők — nemcsak a pályaválasztási tanácsadás és a szakmai kiválasztás szempontjából van jelentősége, hanem a képességek fejlesztésére irányuló leghatékonyabb módszerek, eljárások kidolgozása szempontjából is.” A társadalmi igények megkövetelik ifjúságunk intenzív és tartós felkészítését a differenciált és magasszintű termelő-alkotó tevékenységre. Nem hosszabbítjuk meg az általános és szakmai műveltség átadása érdekében az így is hosszú (12—18 éves) iskolai képzést. A különböző képességek fejlesztésére és az önképzésre alkalmassá tevésre kell napjainkban pedagógusainknak nagyobb gondot fordítani, annak érdekében, hogy az ipari és tudományos forradalmak megújuló sorában a felnövekvő nemzedék rugalmasan alkalmazkodni legyen képes a mind magasabb követelményekhez.

Így a szerzők e korszerű tudományos munkája a legnagyobb érdeklődésre a pedagógusok körében számíthat.

A téma érdemleges kifejtését a szerzők *a fogalmi összefüggések elemzésével és a fogalmi meghatározással* kezdik.

Számos pszichológiai tankönyv szerzője különbséget tesz a lelki folyamatok és a képességek között. A szerzők kimutatják, hogy „bizonyos szempontból a lelki működéseket egyben képességeknek is tekinthetjük.” A különböző képességek ugyanis csak lelki működések, lelki folyamatok révén valósulhatnak meg. „Képességekről akkor beszélhetünk, amikor a pszichikai folyamatok vagy azok struktúrái által megvalósuló *eredményre, teljesítményre* is gondolunk. Bármely lelki folyamat, mihelyt funkciójához, hatásához viszonyítjuk, képesség jellegűvé válik.” „Egyes képességek több és változatosabb, mások pedig kevesebb és kevésbé változatos lelki folyamat részvételét feltételezik.”

Megkülönböztethetünk *egyszerű képességeket*, — mint a megfigyelő, emlékező, lényegmegragadó képesség, és *összetett (komplex) képességeket*, — mint amilyen az intelligencia. Az ilyen összetett képességben több lelki folyamat is aktivizálódik, — így pl. az intelligenciában az emlékezés, figyelem, gondolkodás, — és e struktúrában résztvevő e lelki folyamatok — hatásukat, szerepüket, funkciójukat tekintve — maguk is képességeknek tekinthetők.

Szükségét látták a szerzők a *képességek és készségek* elhatárolásának is. A képességek és készségek ugyanis bizonyos vonatkozásban azonos jellegűek, de bizonyos vonatkozásban különböznek. Azonosak annyiban, hogy mind a képességeknek, mind a készségeknek öröklött potenciális alapjuk van, s mindkettő tanulás, gyakorlás alapján fejlődik ki. Például a zenei képességek örökletes potencialitások, hajlamok alapján, gyakorlás révén alakulnak ki. De ugyancsak ez állítható a zenei készségekről is. Különböznek viszont abban, hogy míg „a készségek azoknak a cselekvésmintáknak a végrehajtására szorítóznak, amelyek hosszabb vagy rövidebb ideig tartó gyakorlás által alakulnak ki,” addig a képességeknek sokkal szélesebb hatókörük van, „kiterjednek mindazoknak a folyamatoknak az összességére, amelyek a bonyolult és változó feladatok megoldásában részt vesznek.” Struktúrájuk is másként alakul. Míg a készségek minél begyakoroltabbak, minél inkább automatizáltabbak, vagyis minél tökéletesebbé válnak, annál egyszerűbb szerkezetűvé lesznek, addig a képességek minél fejlettebbek, minél tökéletesebb a funkcionális struktúrájuk, annál bonyolultabb szerkezetűvé és sokrétűbbé válnak. A képességekben az egyén latens potencialitáisi kifejtett aktív potencialitásokká alakulnak át, és az egyén számára lehetővé válik, hogy egyes feladatkörben könnyen alakítson ki új készségeket, vagy meglévő készségeit átszervezze.

A harmadik főfejezetben a szerzők a *képességek struktúráját* mutatják be, illetőleg a képességek struktúráldásának folyamatát írják le. Először arra a kérdésre keresik a választ, hogy milyen összetevőkből állnak az egyes képességek. Az *értelemi képességek* struktúráját a „faktoranalízis” módszereivel feltárt elemek (analízise és szintézise) bemutatásával ismertetik. A faktorelmélet első képviselője C. SPEARMAN „g” (general) faktorról és „s” (specifikus) faktorról beszélt, amelyek közül az egyiket (g-faktort) az általános intelligenciával, a másikat a különböző speciális képességekkel azonosította. A szerzők szemléletesen mutatják be e képességek hierarchikusan tagolt szerkezetét, s bennük az érzékelések, észlelések, asszociációk és viszonyítások egymásra épülő szintjét. VERNON hierarchikus modellje után THURSTONE amerikai pszichológus *többfaktoros* elméletét is ismertetik. Végül a PRIGER tanításai alapján R. MEXLI svájci pszichológus intelligenciaszerkezeti elgondolását ismertetik.

Ezt követően a *szenzorikus és pszichomotorikus képességek struktúráit* mutatják be ugyancsak külföldi kutatók szemléletes struktúra-modelljei alapján.

Miután analitikusan kimutatták a szerzők a főbb képességek faktorait, rátérnek annak bemutatására, hogy e faktorokból egybeszővődött (szintetizálódott) „fonadékok” hogyan alakulnak ki, hogyan szerveződnek a fejlődésük folyamán. „E struktúrák közül — írják — egyesek változóbbak, mások stabilabbak. Stabilitási fokuk több tényezőtől függ, mint például a közösség és az egyén előtt álló feladatok és feladatkategóriák állandóságától, azoktól az örökletes potencialitásoktól, amelyeknek alapján a képességek kialakulnak, a filogenezis során kialakult valamilyen képesség-modell jelentőségétől, a képességek struktúrájának kialakulásában az ember tevékenységében érvényesülő motivációtól stb.” Ezt az „iskolai képesség” elemzésével demonstrálják. (Ez ama képességek együttese, amelyek az iskolai jó teljesítményeket lehetővé teszik.) Az iskolai képesség együttese struktúrájában kiemelkedik a „g” és a „v:ed” faktor — az általános intelligencia, a verbális közlésképesség, valamint a technikai és pszichomotoros képesség — a „k:m” és az „n” faktor mellett — az „x” faktor, vagyis az érdeklődés, attitűd, a célratoró aktivitás.

A negyedik fő fejezetben ezután a *képességek természete és fajtái* leírását találjuk. Így sor kerül az általános és specifikus, a gyakorlati és értelemi képességeknek elemzésére. Ennek során e képességek kifejlődésének a tényezőit, az öröklés és környezethatás szerepét is megvilágítják. Az öröklött diszpozíciókról szólnak, és arról, hogy e széles alapon jelentkező adottságokon egyes területeken kifejtett intenzív tevékenységek biztosítják a képességek és készségek, valamint a jártasságok kifejlődését.

A *speciális képességek* közül részletesebben a zenei, grafikai, a műszaki, matematikai, a pedagógiai és a tudományos munkában segítő képességeket ismertetik a szerzők.

Végül az ötödik fő fejezetben a *képességek megismerésének és fejlesztésének módszereit* ismertetik röviden.

A témájához viszonyítva nem nagy terjedelmű mű a tudományos kutatások legkorszerűbb állásfoglalásai alapján, jól rendszerbe foglaltan tartalmazza mindazt, amit a gyakorlati felhasználás érdekében a képességekről feltétlenül tudnunk kell. Jó lenne, ha a magyar könyvkereskedelem is hozzáférhetővé tenné e bukaresti kiadásban megjelent értékes magyar nyelvű könyvet.

KISS TIHAMÉR

TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI. VIII.

Debrecen, 1971. 239 old.

6 Gazdag tartalommal jelent meg a tanítóképzők tudományos közleményeinek fenti című (és 1 vszámú) kötete 1973 júniusában. Arányait tekintve — a didaktika, gyermekirodalom és a neveléstörténet mellett — főként a pszichológia és a metódika kapott benne vezető szerepet. A tanítóképzők belső életére vetítve ezt a benyomás alakul ki bennünk, hogy az új tanító-nemzedék felkészítése a tanítóképzőkben szoros kapcsolatban van az ugyancsak ott folyó, az oktatás-nevelés hatékonyságának növelését célzó neveléstudományi kutatásokkal, kísérletekkel. Ez igen örvendetes, mert a jelöltek így magukkal viszik az életbe a folyamatos megújulás vágyát, a kísérletezés, újítás szellemét.

I. A kötet első hat tanulmánya *pszichológiai tárgyú*. A bevezető tanulmányt VÁRKONYI H. Dezső ny. egyetemi tanár írta az *általánosításról* (generalizáció). A szerző legutolsó írásainak egyike ez. Megjelentetését azonban nem csupán a szerző iránti tisztelet és kegyelet motiválta, hanem a téma fontossága is.

A tanulmány első felében a szerző azt kívánta bemutatni, mennyi megalapozatlan általánosítás tapasztalható mind a köznapi beszédhasználatban, mind a tudományos gondolkodásban, a pszichológiában és a logikában is. Azzal a széles körben nézettel szemben, amely szerint az általánosítás a fogalomalkotás legfontosabb mozzanata, azt igyekszik kimutatni, hogy a generalizáció olyan értelmi művelet, amellyel egy fogalmat olyan új fogalmakra és dolgokra alkalmazzuk, átviszjük, amelyekre az eddig nem volt alkalmazva állományként. Megállapításainak igazolása céljából részletesen elemzi azt a viszonyt, amely a fogalomalkotás és generalizáció közt fennáll. A logikai hibát az igazolatlan kiterjesztésben jelöli meg. Az érvényes generalizációnak három fő típusát különbözteti meg: 1. a rámutatással történő generalizációt, 2. az indukciószerű generalizációt és 3. a disztributív általánosítást.

Kiss Tihamér „*A dinamikus sztereotípiák kialakulásával, zavartalan és megzavart működésével létrejövő érzelmek*” címen értekezik a kötetben. Egyfelől helyes értelmezését kívánja adni annak a pavlovi feltételezésnek, hogy a nagyagy idegfolyamatai a dinamikus sztereotípiák megteremtésénél és fenntartásánál azonosak azzal, amit rendszerint érzelmeknek nevezünk. Másfelől azt vizsgálja, hogy az egyéni fejlődés első szakaszában milyen fajta dinamikus sztereotípiák jelentkeznek, és hogy ezek kialakulása, zavartalan és megzavart működése során miféle olyan idegfolyamatok jelentkeznek, amelyeket érzelmeknek nevezünk. PAVLOV zseniálisnak elismert feltételezését csupán olyan vonatkozásban és értelmezésben fogadja el, hogy a dinamikus sztereotípiák zavartalan működése lehetővé teszi a tevékenység szinte automatikus, könnyű, sőt élvezetes elvégzését, és ezzel hozzájárul a biztonságérzés, az erő- és képességtudat, a dolgok feletti uralom kellemes érzése, az önbizalom és a sikerélmények kialakulásához. Ezzel szemben megzavarásuk, és ugyanakkor egy új dinamikus sztereotípiára kényszerítése az egyénre, dűszhímiát, zavart, nyomott kedélyállapotot eredményez és a biztonság érzésének elvesztésével jár. Tapasztalatai alapján arra is rámutat a szerző, hogy érzelmek nemcsak a dinamikus sztereotípiák működése folyamán keletkeznek. Az érzelmek elő is segíthetik új dinamikus sztereotípiák kialakulását és megszilárdulását.

A nevelés gyakorlatia szempontjából igen jelentősek a szerzőnek azok a tapasztalatai, amelyek szerint egy-egy dinamikus sztereotípiáról egy másikra való áttérés csak akkor jár negatív érzelmekkel, emocionális traumával, ha az hirtelen megszakítással és az újnak erőszakos rákényszerítésével jár.

HEGEDÜS György, FÜLE Sándor és SZABÓ Pál „*Alsótagozatos tanulók komplex vizsgálatá az oktatás különböző szervezeti formái között*” címmel egy négy évre tervezett vizsgálat első évének tapasztalatairól számolnak be. Az 1969/70. tanévben az elsőosztályosok vizsgálatára került sor. Ezek a tanulók négy különböző szervezeti formában kezdték meg általános iskolai tanulmányaikat. Három osztály általános tanterv alapján működött, de kettő közülük egésznapos, a harmadik csak napközis jellegű. A negyedik osztály ének-zene tagozatos osztály volt.

Az orvosi, pszichológiai és pedagógiai szempontok alapján végzett komplex vizsgálatok értékét nagymértékben növeli azok tudományos igényessége. Nemcsak a kapott eredményekről és peda-