

Bölcsészdoktori értekezés

**A SZEMÉLYISÉG INTERPERSZONÁLIS KAPCSOLATAINAK ÉS
ERKÖLCSI ITÉLETEINEK PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI VIZS-
GÁLATA**

(Süket gyermekek közösségeinek tanulmányozása alapján)

Készítette

Gergely Jenő

SZEGED

1970



Diss. B 692



"A pedagógia előtt álló széles körű feladatokat lehetetlen megoldani pusztán módszertani fogásokkal, szükséges a gyermek tevékenységének és egész életének határozott megszervezése, ez azonban megköveteli a pedagógustól a gyermek fejlődési törvényszerűségeinek és sajátosságainak ismeretét."

/ELKONYIN/

T A R T A L O M

B e v e z e t é s

I-XIV. oldal

I. Fejezet

A személyiség szociális kontaktusának fejlődése.....	1	oldal
A szociális kontaktus fejlődés kisgyermekkorban.....	10	"
Személyiség és közösségi magatartás.....	14	"
A süket gyermeki személyiség szocializálódásának néhány alapvető pedagógiai és pszichológiai vonása.....	22	"
Személyiség és közösség fejlődésének kölcsönös kapcsolata.....	35	"
A személyiség és közösség megismerése szociometriai vizsgálatok alapján.....	45	"
Az iskolai szociometria megjelenítési módja, és általános következtetése a szakirodalomban.....	47	"
IV. osztályos süket tanulók barátválasztása.....	67	"
A társas kapcsolat alakulásának általános jellemzői IV. osztályban.....	78	"
G/ Alsótagozatos süket gyermekek interperszonális kapcsolatának vizsgálata A nevelőhöz való viszony tükröződése II. és IV. osztályos tanulók társas kapcsolatában	84	"
Következtetések.....	118	"

II. Fejezet

Személyiség és erkölcs.....	119	"
A gyermeki erkölcsiség kutatásának főbb irányai és vizsgálati módszerei.....	126	"
A gyermek erkölcsi ítéletének fejlődése.....	133	"
VI. és VIII. osztályos süket tanulók erkölcsi ítéletének vizsgálata.....	138	"
A süket tanulók erkölcsi ítéleteiről.....	154	"

Ö s s z e f o g l a l á s	159 oldal
Irodalom	163 "
Melléklet.....	172 "

REVIZIJA

A gyermek megszületésével adott természeti és társadalmi környezetbe lép be. E pillanattól fogva azok függvényévé válik. Objektív létét több reláció determinálja. A determináltság alapstrukturája háromfajta kapcsolatban tárható fel; a) egyrészről a gyermeki szervezet és környezet kapcsolatában ; b) másrészt a cselekvés és megismerés összefüggésében (a szervezet és környezet kapcsolatának nemcsak objektuma, hanem egyre inkább szubjektuma); c) továbbá a társadalmi összefüggések vonatkozásában (a gyermek individualitásként bontakozik ki, s e reláció értelmezésében már személyiségként lép fel).

A személyiség társadalmi determinációt is közvetít, melynek realizációjában az élettevékenységek rendszere köti össze a szervezetet, szubjektumot a személyiséggel. A személyiség így olyan fejlődési folyamatként értelmezhető, mely magában a tevékenységben, a tevékenység által valósul meg. Mivel a tevékenységek lényegibb oldala társadalmilag determinált, úgy azokban a külső hatások mindig felfedezhetők a belső feltételek által megvalósítható szinten. A társadalmi determináltság a külső hatások bonyolult rendszerét jelenti, melynek hatékonyságát a belső feltételeken való "megtörés" milyensége jellemez. A fejlődés lényegét a "megőrizve - túlhaladva" állapotok szerepe képezi a gyermeki tevékenységek rendszerében.

A szomatikumban bekövetkező károsodás megbontja a szomatopszichés fejlődés egyensúlyát, aminek következtében a

II.

külső-belső - hatás és feltétel - egyensúly is károsodást szenved. Ennek eredményeként a fejlődés általános menete eltér a megszokottól. A halláskárosodás szomatikus károsodás, s mint ilyen sajátos kölcsönhatást eredményez a környezettel, elsősorban is a társadalmilag determinált relációban.

A szomato-pszichés egyensúly megbomlása involválja a fejlesztés speciális feladatainak kijelölését a társadalmi igényü cél eléréséhez. Ezt teszi a surdopedagógiai is, mikor sokoldaluan kimunkált nevelési és lélektani tevékenységével kívánja a hallásfogyatékos gyermeket teljesértékűvé tenni a társadalmi tevékenységek valamennyi vonatkozásában.

A halláskárosodott gyermek beilleszkedése a segítségnyújtás legkedvezőbb módjai és formái ellenére sem zökkenőmentes. Nehézséget okoz egyrészt a társadalmi közeg hatásainak befogadására, megismerésére szolgáló mechanizmusok eltérése a társadalom nagy átlagától, s ennek hatására kibontakozó sajátosan fejlődő, általánosan jellemző halláskárosodott személyiség hatása a társadalom közegében. Másrésztől, nehezen tárhatók fel a szocializáltság fokát jelző alapmechanizmusok működése, a halláskárosodás súlya alatt alakuló, fejlődő személyiségben.

A sajátos fejlődést, néhány általánosságban jellemző elméleti vonatkozás érintése mellett, a közösségi kapcsó-

latteremtések nehézségeit előidéző személyiségjegyek általános sajátosságainak funkcionálása közben vizsgáljuk. Felhasználva a surdopedagógia és lélektan idevonatkozó irodalmi vonatkozásait, s eddigi kutatómunkánk főbb eredményeit, megállapításait.

A halláskárosodott gyermek néhány olyan személyiségjegyet kívánjuk bemutatni, mely a vázolt nehézségek egy részének okát képezi, a szocializálódás folyamatát gátolja, szükségszerűvé teszi a korrekcióra irányuló nevelési beavatkozásokat.

Elméletileg és gyakorlatilag is körülhatárolt speciális nevelést igényelnek azok a gyermekek, akik hallási fogyatékoságuk következtében "fejlődésükben gátoltak". A fiziológiás és pszichés anomáliák általánosan jellemzők, s sajátosságuk következtében megnyilvánuló fejlődési menetük speciális nevelési és oktatási viszonyokat igényel (Sif; Djacskov). A hallási fogyatékoság mint analízátor károsodás, a pszichés és szociális adaptáció sajátosan jellemző zavarát eredményezi (Djacskov). A pszichés fejlődés normális menetének sérülésére legjellemzőbb a beszédközlés erőteljes zavara (Sif), aminek következtében gátolttá, illetve nehezítetté válik a társadalmi kommunikáció (Zemcova). A társadalmi kommunikációban mutatkozó "gátoltság" a szociális izoláció veszélyének hordozójává válhat (Kershav). E kedvezőtlen állapot felismerése és tudatosulása a siket gyermekben a személyiségjegyek meg-

változását eredményezi, amelyre alapvetően jellemző: "az objektív realitás szubjektív visszatükröződésének zavara" (Becker). A visszatükröződés rendellenessége az ismeret-elsajátítás és alkalmazás nehézségeit eredményezi, természetsszerűleg csökkentve a környezetbe ágyazódott tevékenységek lehetséges formáit, módjait és az azokból táplálkozó aktivitást. Az információ felvétel beszűkülése az érdeklődési kör és a cselekvések megtapadását involválja. Ily módon, a hallási analízátor sérülésében fogyatékosává váló gyermek bizonyos vonatkozásokban, elszigetelt körülmények között jut környezeti hatásokhoz (Solovjev). A környezeti hatások a károsodott analízátor mellett az épen maradt analízátorokra hatnak, mint elsődleges ismeretnyújtó és eljuttató csatornák, melyek a fejlődés további szakaszában kompenzatórikus formában hatnak (Zemcova).

A "gátolt fejlődés" következtében a pszichés "anomáliák" az épen fejlődő gyermekek nevelésétől eltérően, speciális viszonyok között integrálódnak személyiséggé. E fejlődés menetére és módjára állandóan hatást gyakorolnak azok a pszichés mechanizmusok, melyek kellően és adekváтан funkcionálnak ahhoz, hogy a társadalomhoz alakuló viszony "zavart vagy fejletlen" volta ne károsítsa a társadalmi kapcsolatokat (Kabele). Mivel a szervi-pszichés funkciók elégtelensége akadályozza a gyermeket az "élet gyakorlatában", egyuttal pálya és foglalkozásválasztási lehetőségeit (Kershav) is leszűkíti.

Az elszigeteltség már kisgyermekkorban fokozott gyanakvást vált ki a siket gyermekben a környezettel szemben, ami vonatkozik a közvetlen tárgyi és személyi környezetre is. A kevés tapasztalatra épülő kapcsolatteremtések, valamint a cselekvések során átélt sikertelenségek kibontakoztatják az önbizalomhiányból sarjadó kishitűséget önmagukkal és a világ dolgaival és eseményeivel szemben.

A siket gyermek személyiségfejlődésének optimális feltételei közül a legfontosabb tényezőnek a mindkorábban megkezdett nevelés tekinthető, mely "kompenzatórikus jelleggel a másod- és harmadlagos szimptomák korrekciójára irányul".

A surdopedagógiai nevelés és oktatás az említett anomáliák leküzdésére irányuló tevékenységével a társadalomba való közvetett beilleszkedést segíti elő (Sif; Djacskov, Boszkisz).

A siket gyermek a fejlődés és fejlesztés eredményeként társadalmi tapasztalatait egyrészt a társadalmi szerepek, másrészt a művelődési anyag egy meghatározott rendszeréből építi fel. E két tényező az életkori fejlődési szakaszok - valamint e szakaszok átmeneteinek - sajátosságai és törvényszerűségei, a döntő szereppel bíró társadalmi mechanizmusok kölcsönviszonyainak legszélesebb köre a siket gyermek szocializációjának tanulmányozását teszi lehetővé. A sajátosságok és törvényszerűségek alapjaiban függenek az életkori szakasztól, a személyiség alapvonásaitól, valamint a konkrét körülmények változásaitól és fej-

lődésétől. A változó és stabil tulajdonságok a környezetnek és nevelésnek, valamint a személyiségnek alapvető tényezőiből tevődnek össze. A fejlődéssel és neveléssel egyidőben a siket gyermek elháríthatatlanul él át pszichofiziológiai megváltozásokat, amelyek hatására személyes tulajdonságai állandóan megnyilatkoznak vagy megmutatkoznak a környezeti kölcsönhatások folyamatában. A siket gyermek megismerésének kétségtelen konklúziója, hogy a fejlődésében gátolt halláskárosodottat - cselekvései alapján kell megismerni, mivel a "pszichikum az ember tevékenysége révén alakul ki és nyilvánul meg" (Leontyev, Snirman). A tanuló személyiségének megismerése "a céltudatos nevelői munka nélkülözhetetlen feltétele"-lévé válik, különösen akkor, ha a siket gyermek személyiségének kialakulását a sajátos és általános vonások egységes folyamatának fogjuk fel, egységes elméleti rendszerbe szintetizálva: a) a megismerési tevékenység gátolt lehetőséggel bíró alapelemeit; b) a gyermek érintkezési körét, melyben társadalmi szerepeinek strukturája kialakul és realizálódik; c) a siket gyermekre oly jellemző öntudati tartalmak és struktúra vonásokat; d) valamint a siket gyermek tevékenységeinek tartamát. E mozzanatok, a külső és belső feltételektől függően elősegítik a személyiség kialakulását a tevékenységek rendszerében, valamint a cselekvésekben megnyilvánuló általános és különös sajátosságok feltárását, megismerését, törvényszerűségek megfogalmazását. A fejlődés és fejlesztés következtében egyre távolul a siket

gyermek érintkezési köre, cslekvései mind bonyolultabbá válnak, tapasztalati tárháza gazdagodik, a bevésés és felidézés határozottabban kifejeződő orientációkat eredményez, miközben a sokféle kölcsönhatások tárgyaként, egyre inkább a leszűkült lehetőségek ellenére is fokozottabban lesz a kölcsönhatásos folyamat tevékenységének alanya is. Mivel gátolt e tevékenységek kibontakozásának alapja, mind korábban biztosítani kell a speciális célú korrekciós nevelést mint irányított társadalmi folyamatot.

Ahhoz, hogy a süket gyermek pszichikus fejlődésének akár csak egy aspektusát is vizsgáljuk, feltétlenül az intézményes keretek között élő és nevelődő gyermekeket kell vizsgálódásunk tárgyává tenni, hogy kellő alapossággal feltárhassuk személyiségük fejlődésének általános sajátosságait - a pszichés megnyilvánulások egy-egy körülhatárolt részterületén.

B E V E Z E T É S

A szocialista társadalom jellemző szerződési formája a közösség. A közösségek rendszeréből épül fel a szocialista társadalom. Szerződési elvük; a társadalom szolgálata. Ez olyan követelmény, amelyet, ha hasznosítani kívánunk a nevelésben, akkor tovább kell bontanunk.

A szocialista közösségre jellemző az egyéni és közösségi érdek egysége. Nevelésünk egyik feladata, hogy tanulóinkat képessé tegyük a valóságos érdekek felismerésére. Ez igen hosszú folyamat, melynek mindenkori összetevői között igen nagy szerepet játszik a gyermekek számos szükséglete. A játék, a kíváncsiság, a tevékenykedni vágyás, s megvan bennük a felnőttekkel és gyermekekkel való kapcsolatteremtés szükséglete. /23 , 112 /.

A mikor a süket gyermekek részére a közös munkát szervezzük, tudatában vagyunk, hogy a gyermekek többségét esetleg csupán a tevékenység öröme és az önérvényesítés lendíti mozgásba. S erre mindig támaszkodunk is! Pedagógiai és pszichológiai szempontból előnyös ráhatások képesek kialakítani a társakkal való együttműködés örömét a közös tevékenységek során. Ez fokozatosan szükségletté válik és igen lényeges előrelépést jelent a süket gyermek számára - a közösségi emberre válás útján. E felismeréshez - a gyermek részéről - azonban igen sok apró lépés vezet - / 47 , 57 , 107 /.

Az iskolai tagozatokban lépő süket gyermekben még távolról sem tudatosulhat a saját közösség /osztályközösség/ felismerése. A saját érdek és a közösségi érdek közötti összefüggést a 3. osztály végére, a 4. osztályra érjük el, mint valóban átélt érdekek közti összefüggést.

Az előző gondolatokkal rokon elv, de az egyén oldaláról közelíti meg a problémát a személyiség új helyzete a közösségi kapcsolatok rendszerében. / 24 , 30 , 47 /.

A süket gyermekek gyakorlati pedagógiája számára problémát jelent - egyúttal aktuális feladatát is képezi - a közösségi tevékenységek szervezése, a közösségi viszonyok olyan fejlesztése, amely minden süket gyermeket kényszerítő erővel, határozott késztetéssel arra bír, hogy társaival és a felnőttekkel az emberi kapcsolatok széles körét építse ki. / 6 /

Az emberi kapcsolatok sokoldalú rendszerébe való beépülés az egyén számára mindig biztonságot teremt. Erre a süketnek fokozott mértékben van szüksége! A közösségben állandóan törekedni kell arra, hogy ezt tudatosítsuk és fokozatosan növeljük: a süket gyermekek közössége a leghatározottabban biztosítson védelmet tagjai számára. Nem lényegtelen e követelmény kiemelése, ha a tettelegességre, csúfolódásokra, kiközösítésekre utalunk, amelyekre a süket kisgyermek igen nagy mértékben hajlamosak.

Az igazán jól funkcionáló tanulói közösségben minden gyermeknek éreznie kell, hogy igen fontos posztot tölt be, hogy szükség van rá, s lényeges feladatot old meg. Ezt a kívánalmat is hangsúlyoznunk kell. Nincs nyomasztóbb a süket kisgyermek számára, mintha azt érzi, azt éli át, hogy ő az osztályban mellőzött, felesleges. Az első osztályban, a fejlődés kezdetén sűrűn át kell élnie e gyermekeknek személyiségük érvényesítését, hogy érzelmekkel telítetten viszonyuljanak egy-egy mosolyhoz, simogatáshoz, intéshez. Ennek az értékelésnek lényeges mozzanata a közösségi szempont, melynek értékességét a közösség kritériumává vált érdekek szolgálata emelje és fokozza.

Bár röviden, de az előbb elmondottakban hangot kapott a szocialista közösségi nevelés humanizmusa is. Ennek a humanizmusnak az alsó tagozaton alapja, eldöntő tényezője a pedagógusnak a gyermekközösséghez és az egyes gyermekekhez való viszonya. A nevelő egész személyiségének magatartása követendő példa a süket gyermekek számára is. Nagy nehézség a nevelői munkában megtalálni a helyes utat, a mértéket a szeretetben, gyengédségben és az igényességben. A süket kisgyermek sok esetben aprólékosan követendő példának tekintik, ahogy valamelyik pajtásukkal

bánnak, ezért a bánásmód és kedveltség egyénésítésében is igen bonyolult feladat egyensúlyt tartani / 76 , 111 /.

A 2.-4. osztályos tanulóinak igen gyakran szélsőséges állásfoglalást tanusítanak: felmerül az egyén és a közösség szempontjainak összeütközése. Ez képezi az alsó tagozat másik lényeges problémakörét. A közösség élményének felismerésé alapja a tevékenység. Ez a felismerés csak folyamatos ismétlés után követi a tevékenységet / 105 /.

E jegyek együttesen a közösség objektív oldalának tekinthetők.

Közös cél, közös feladatok, a munka közös megszervezése nélkül közösség nem alakítható ki. Ugyanakkor azt is kiemeljük, hogy állandóan tekintettel kell lennünk a közösség szubjektív oldalának szerepére is. / 24 /

Az objektív oldal elsődlegessége nem jelenti azt, hogy sok esetben /feladatok kiadásakor, szervezésekor/ ne támaszkodjunk a már meglevő spontán tanulói ~~spontán~~ /baráti/ kapcsolatokra.

Komoly hangsúlyt kap: a közösségi célok tudatosulása az egyénben; valamint, az hogy mennyire tudatosult növendékeinkben a számára adott közösség struktúrája, s látják-e ebben saját helyüket, önnön szerepüket. Az emocionális tényezők közt lényegesnek vehető a közösséghez való tartozás érzése, s ennek az érzésnek a tudatosulása. Ez a szubjektív érzés elválaszthatatlan az interperszonális kapcsolatok rendszerétől, melynek középpontjában az adott egyén áll.

E kapcsolatok jellemzői az alsó tagozatos osztályok közösséggé formásódásának igen fontos mutatója. A szubjektív oldal lényegesebb összetevője azonban a kapcsolatok motívumai / 105 /. E motívumok tudatosulása és értékrendje fejlődik ki a leglassabban süket tanulóinkban. A közösség objektív és szubjektív oldala elszakíthatatlan egymástól.

E kérdést kiemelten fontossá teszi az első tagozaton az a tény is, hogy ebben az életkorban a társas kapcsolatok teremtésének a képessége is fokozott mértékű fejlesztést igényel. / 7 , 12 , 17 , 18 /.

A süket gyermekek közösségi nevelésének kérdése szükségszerűen előtérbe állítja: a személyiség interperszonális kapcsolatteremtésének útját, s annak vizsgálatát.

A gyógypedagógiai szakirodalom e területen igen kevés számú vizsgálati adattal rendelkezik / 39 , 41 , 73 /. Az eddigi vizsgálatok elsősorban a társadalmi kapcsolatteremtés nehézségeit fogalmazzák meg. Leginkább tapasztalati úton, vagy tesztikusan. / 1 , 23 /.

Vizsgálatunk célja az, hogy a szocialista gyermekközösségek kialakulásában oly lényeges szerepet játszó interperszonális kapcsolatokra derítsünk fényt, egy-egy osztályban. Egyfelől, gyermek-gyermek, másrészt, felnőtt-gyermek kapcsolatteremtésének vonalán.

- A./ Megvizsgáljuk a személyiség szociális kontaktusának fejlődését. Körvonalaztuk a süket gyermek személyiségfejlődését, a szociális kontaktus alakulását, a személyiség és a közösségi magatartás kibontakozásának sajátos útját.
- B./ Elemezzük a süket gyermeki személyiség szocializálódásának néhány alapvető pedagógiai és pszichológiai vonását. Rámutatunk e pszichés sajátosságok nevelési vonatkozásaira is.
- C./ Vizsgáljuk a személyiség és közösség fejlődésének kölcsönös kapcsolatát.
- D./ Süket gyermekek osztályközösségének tanulmányozása alapján felhívjuk a figyelmet arra, hogy a személyiség megismerésének, a közösség arculatának feltárása szociometriai vizsgálatokkal is indokolt és szükségszerű.

E./ Elemezzük három 4. osztály tanulóinak barátválasztását. Néhány jellemző példán keresztül szemléltetjük a választás motívumait. Részletesen foglalkozunk az iskolai szociometriai ábrázolási és elemzési problémájával. Röviden megbeszéljük az alsótagozatos süket tanulók társas kapcsolatainak vizsgálati adatait, jellemző sajátosságait.

F./ Az előző ismeretek birtokában, szociometriai vizsgálat segítségével fényt derítünk a nevelő-gyermek viszony alakulásának egyik jellemző vonására: a szociális rang és az érzelmi irradáció összefüggésére.

Módszerünk: a rendszeres pedagógiai megfigyelés, a tanulói munkák elemzése, a szociometria vizsgálat, a nevelők kikérdezése, a kérdőív és az interjú.

A kapott adatokat táblázatosan összesítettük. A társas szerkezetet kölcsönösségi vázlaton tüntettük fel.

Süket gyermekek tervszűz² nevelésében, hatékonyságának fokozásában egyre nagyobb szükség van a tanulók erkölcsi arculatának alakulására befolyást gyakorló tényezők feltárására.

A nevelés gyakorlata nem nélkülözheti azokat az ismereteket, amelyek jelentős mértékben gyakorolnak hatást a gyermeki erkölcsiség alkotóelemeinek fejlődésére.

Süket gyermekek erkölcsi arculatának a feltárása sokkal több nehézséggel jár, mint az épen fejlődőké.

A szakirodalom elsősorban is arra törekszik, hogy megfigyelések és gyakorlati tapasztalatok alapján felvázolja az erkölcsi nevelés nehézségeit /2,4 ,9,10 ,20,49/

Probléma megközelítési módjuk nem differenciált, sokkal inkább a követelményekhez való igazodás, alkalmazkodás általános összefüggéseit fogalmazzák meg / 4 /.

A süket gyermekek erkölcsi arculatának megismerésére vonatkozó kutatási metodikát nem sikerült találnunk az idevonatkozó gyógy-pedagógiai pszichológia szakirodalmában.

Az azonban látnunk kellett, hogy az erkölcsi arculat, az erkölcsi arculat összetevői közötti kapcsolatok vizsgálatára - e kutatási terület egyedi, sajátos volta miatt - általános pedagógiai, vagy neveléseméleti metodológiai elvek egyedüli alkalmazása nem világítana rá kellően a magatartás ezen determinánsainak hatására, vagy azok fejlődésére.

Arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a serdülő korú süket gyermekek erkölcsi ítéleteinek sajátosságait és fejlődési vonalát - VI. és VIII. osztályos tanulók longitudinális tanulmányozása alapján.

- A./ Felvázoljuk a személyiség erkölcsiségének alakulását és az azokra hatást gyakorló lelki jelenségeket. Vázoltuk az erkölcsi tudatban tükröződő interperszonális viszonyokat és e viszonyokból eredő kötelességeket.
- B./ Röviden ismertetjük a gyermek erkölcsi ítéleteinek megismerését célzó vizsgálatok konkluzióit. Pontosan körülvonalezuk vizsgálatunk célját: a süket gyermekek erkölcsi ítéleteinek fejlődését, alakulását kívánjuk feltárni VI. és VIII. osztályos tanulók vizsgálati eredményeinek elemzése alapján.
- C./ Rövid történeteket, mint megítélendő cselekedeteket adtunk a süket gyermekeknek azzal a céllal, hogy megvizsgáljuk erkölcsi ítéletének fejlettségét.

D./ Mivel ezideig ilyen jellegű vizsgálat adatai nem ismeretesek előttünk, arra vállalkozunk, hogy megfogalmazzuk azokat a jellemző sajátosságokat, amelyek feltárhatók a serdülő korú süket gyermek erkölcsi ítéleteiben.

A vizsgálat módszere lehetővé tette, hogy a motivációs helyzetekre adott verbális válaszokat jegyzőkönyvön tüntessük fel. A vizsgálat elemzési adatait a jegyzőkönyvek feljegyzései adták. A kapott adatokat táblázatokban %-osan tüntettük fel. Ezek az adatok szolgáltatták az elemzéshez szükséges tények egy részét.

A fentiekből következően, az általunk vizsgált probléma szakirodalmi előzményeiből elsősorban a kísérletek, vizsgálatok áttekintésére, elemzésére koncentráltunk, s témánk feltáratlan területeit is az előzményekből fakadó kísérleti módszerrel közelítjük meg / 38 , 89 /. Hangsúlyozzuk - e téma egészével kapcsolatban - az erkölcsi tudat összetevőinek globális szerepét az erkölcsi arculat fejlődését szabályozó tényezők sokaságából.

I. FEJEZET

A. A SZEMÉLYISÉG SZOCIÁLIS KONTAKTUSÁNAK FEJLŐDÉSE

A személyiség nemcsak bonyolult szerkezet, hanem fejlődő tulajdonságok egybeszővődött egysége.

A személyiségre jellemző, hogyan, miként, mily szinten tükröződik benne a környező világ, hogyan képes alkalmazkodni a világ jelenségeihez, mire irányul tevékenysége, mit akar, mire törekszik, mire képes és milyen a viszonya a természeti-társadalmi környezetéhez vagy önmagához.

A személyiség lényeges sajátosságait bizonyos pszichológiai törvényszerűségek formálják:

- a) A lelki folyamatok a személyiség tulajdonságai által meghatározottak; ugyanakkor a személyiség tulajdonságainak kialakulására meghatározóan hatnak a lelki folyamatok törvényszerűségei.
- b) A pszichikum és a környezet kölcsönhatásában a determinizmus elve érvényesül.
- c) A fejlődés törvényei e területen is érvényesek.

A pszichikus folyamatok a személyiség életmegnyilvánulásai, a személyiség szervezetében játszódnak le, és lefolyásuk mikéntje a személyiség fejlettségétől függ.

A megismerő pszichikus folyamatok közül az érzékelés a legalapvetőbb forma, mely biztosítja a környező valóság tulajdonságainak közvetlen tükrözését. De milyen másképp tükröződik a környező valóság az akusztikus ingerek nélkülözése

arán, amikor a "süketnéma személyiségelem" az uralkodó. A süketnéma személyiség az érzékelés és észlelés tapasztalataira támaszkodva értékeli a világot, illetve a világról érkező ingereket.

A süketnéma személyiségben a halláson kívül még épen maradt különböző érzékelések egybeszövődve, majd a sajátos gondolkodási folyamatokhoz kapcsolódva, mind magasabb szinten tükröztetik az objektív valóságot, s elősegítik a személyiség fejlődését. / 41 /

Az ingereket aszerint, hogy milyen szükségletek kielégítésének lehetőségét jelzik, s e szükségletek miként rangsorolódnak az egyénben, úgy fordul teljes figyelemmel és befogadó készséggel feléjük a süket. Az ingerek között - melyekhez hozzájut - egyéni módon válogat. Egyeseket befogad, másokat elutasít, vagy mint közömbösét észre sem vesz. A süketnéma személyiségre jellemző, hogy az érzékelés és észlelés folyamata közben, személyiségük tulajdonságaitól, lelki beállítottságától, lelki állapotától és fejlettségétől függően mást vesznek észre az objektív valóság tárgyai és jelenségei közül, és másképpen reagálnak, mint mások. A sükettség ténye és hatása alatt formálódik, alakul számos, a személyiségre jellemző tulajdonság / 71, 119 /.

A személyiség tulajdonságai, a lelki folyamatok, sokszori, azonos szervezettségű, dinamikus működése folyamán, ismétlődések következményeként alakulnak, megszilárdulnak és viszonylag tartósak, állandóak, jellemzőek lesznek / 97 /.

A személyiség tulajdonságán azt értjük, hogy az egyén meghatározott feltételek között általánosított behatásokra, meghatározott lelki tevékenységgel válaszol /97/.

A lelki állapotok és folyamatok akkor tekinthetők már tulajdonságnak, amikor oly mértékben váltak szilárdá, hogy már biztosítani tudják az általában biztos, kiszámítható viselkedést viszonylag azonos szituációban, illetőleg elméleti és gyakorlati feladatok megoldásában. Ennek fiziológiai magyarázatát a pavlovi dinamikus sztereotip rendszerek kialakulására vonatkozó ismeretek adják. A pszichikus folyamatok a tevékenység során személyiségtulajdonságokban realizálódnak, illetve azoktól függnek.

A személyiség fogalmában elengedhetetlen az, hogy a determinizmus egyetemes törvénye érvényesül a pszichikus folyamatokban, illetőleg a személyiség pszichikus válaszreakcióiban, alkalmazkodó tevékenységében. A lelki jelenségek az egyén és külvilág közötti kölcsönhatásban jönnek létre, mely a külvilágból az egyént érő ingerekkel kezdődik. Minden pszichikus tevékenység, minden érzékelő-észlelő és cselekvéses, vagy emocionális válasz - reflexszerű. E reflextevékenység tehát mindig kívülről, a környezet által determinált tevékenység, azonban a reflexválasz nem mindenkinél azonos módon jelentkezik, nem mechanikus, hanem a személyiség pszichikuma sajátosságaitól, aktuális állapotától, fejlettségi szintjétől függő egyéni reakció. Így érvényesül a determinizmus elve: "A külső hatások /okok/ a külső feltételektől függően ala-

külő belső feltételeken keresztül hatnak." / 96 /

A süketség mint szomato-pszichés egyensulyt megbontó tényező nem zárja ki a determinizmus elvének érvényességét a pszichikus működésben, sokkal inkább differenciáltabbá teszi az egyén és a természeti-társadalmi külvilág dialektikus kölcsönhatásának tanulmányozását és ismeretét / 119 /

E törvények ismeretében könnyebben érthetjük meg a süket gyermek személyiségének világot tükröztető, annak hatásait értékelő (az egyénnek a dolgokhoz, a jelenségekhez, más személyekhez való viszonyát érzelmekben tükröztető), a környezetre visszaható, a viselkedést motiváló, szervező és a végrehajtást irányító összes pszichikus tevékenységet.

A személyiség sajátos jellemzői dinamikus rendszert képeznek. Az egyén és a külvilág dialektikus kölcsönhatásában mind differenciáltabban alakulnak ki bizonyos személyiségelemek, részstruktúrák és a különböző funkcionális rendszerek, amelyek egymásba szövődöttek, integráltnak alkotják az "aktuális személyiséget".

Az egész személyiség sajátos szerkezetét és jellegzetes megnyilvánulásait a fejlettség szintje, működési sajátossága, valamint e sajátos folyamatok, működési rendszerek egymáshoz való viszonya, arra jellemző módon tárja fel.

A pszichikus szervesen összefügg az emberi szervezetnek, az emberi agynak a természeti és társadalmi környezettel dia-

lektikus kölcsönhatásban kifejtett tevékenységeivel /96 /.

A siket ember is bizonyos tevékenységrendszert, életmódot alakít ki. Ennek folyamán a tevékeny szervek, az agy és az egész szervezet, meghatározzák a viselkedést, de ez a viselkedés formálja is a szervezetet, így az idegrendszert is /99 /.

A süket ember pszichikum fejlődési tényezőinek az öröklött adottságokat, az öröklött vagy szerzett károsodást, az érést és a környezethatást (ezen belül a nevelést, illetőleg a tanulást), valamint e tényezők hatására sajátosan viselkedő ember élettevékenységeit, életmódját tekinthetjük /106, 110 /.

-

A személyiségfejlődés a szocializálódás folyamata, melyben sajátosan ötvöződik a gyermek ontogenetikus fejlődésének alapproblémája; a fejlődés külső és belső tényezőinek viszonyrendszere és hatásmechanizmusa. A következő sorokban e tényezőket tekintjük át.

A süket gyermek ontogenetikus fejlődésének alapproblémáit a fejlődés külső és belső tényezői képezik.

Az ontogenetikus fejlődés defektológiai relációjában is a fiziológiai és funkcionális érés jelenti a gyermeki pszichikum fejlődésének specifikus idegrendszeri vonatkozásait.

A hazai és külföldi gyógypedagógiai szakirodalom azonos következtetést fogalmaz meg akkor, amikor a defektológiai rendellenességekhez vezető fiziológiai és funkcionális rendszer összhangjának megbomlását hangsúlyozza. Az idegrendszer defektológiai jellegű károsodásai a gyermeki pszichikum és az egész személyiség "fogyatékosságaihoz vezetnek" /15 , 41, 43 , 69 /.

Az ingerület és gátlás, valamint az indukció fiziológiai folyamatainak alapján felépülő időleges kapcsolatok törvényszerűségeinek kialakulása az ontogenézis során kibontakozó alapvető központi idegrendszeri funkció - a képességek szubsztrátumát alkotja /76 /.

A fejlődés során a nevelés és oktatás mint objektív feltételek jelennek meg, hogy segítségével a funkcionális rendszerek egyre tökéletesebben bontakozzanak ki. A nevelés-oktatás eredményeként alakulnak a süket gyermek funkcionális rendszerei. A ráhatások azonban nem vezetnek minden gyermeknél azonos eredményekhez /21 , 23 /.

A gyermekre ható nevelés és oktatás hatása a szubjektum jel-

legétől függően is változó, mivel a hatás eredményessége attól is függ, amire hat. A hatás szintje, milyensége és eredményessége az előző hatások által előidézett fejlődés mechanizmusaitól is függ; adott időpontban nem más mint a szubjektum idegrendszerének fejlődési szintje, foka. Az érés és nevelés bonyolult kölcsönhatásának eredményeként kibontakozó anyagi és társadalmi relációk sora - s egyuttal fejlesztő hatásu jelenség is, amely biztosítja a pszichikum fejlődésének alapjait.

A ráhatások eredményessége és a pszichikus sajátosságok alakulására vonatkozó összefüggéseket a következőkben vázolhatjuk:

A ráhatás eredményessége függ:

- a) a süket gyermekre hatást gyakorló objektum jellegétől,
- b) a ráhatás alanyi sajátosságaitól /23 /.

A pszichikus sajátosságok alakulásában döntően hat az objektív és szubjektív feltételek egysége, amelynek megítélésében alapvető

- a) az idegrendszer fejlettségének foka,
- b) a gyermek viszonya az őt körülvevő világhoz /23 /.

Rubinstein szerint, a külső hatások a belső feltételeken átszűrődve hatnak. Következésképpen: a gyermeki pszichikum fejlődése az élettapasztalatok belső feldolgozásának eredményességében, s annak minden következményében megnyilvánul /97 /.

Innen ered a gyermeki személyiség sajátossága - minden élet-

kori szakaszban felismerhetővé válik az "aktuális személyiség". (Itt kell megjegyeznünk: a szakaszosság, az átfedés, a folytonosság ténye egyik sokat vitatott kérdése a gyermeklélektannak). A személyiség alapvető fejlődési mozzanata a belső ellentmondások harca, melyben sajátosan nyilvánul meg a fejlődés törvényszerűsége: a fejlődés aránytalansága.

Egyes pszichikus folyamatok fejlődésére jellemző az aránytalanság. Ezek közé sorolható: a társas kapcsolatokat, a társas magatartást befolyásoló tényezők egyenetlen fejlődése is; a megismerő és cselekvő tevékenység, az érzelmi szféra, a nyelvi (jelzés) kommunikációs fejlettség stb.

A pszichikum fejlődése, változása tehát a társadalmi tapasztalatok elsajátításának és alkalmazásának az útja - azaz oly tevékenység, mely már megfelel a gyermek által elért pszicho-szomatikus fejlődésnek, s így a további fejlődés feltételévé válik. A pszicho-szomatikus fejlődés evidenciájának következtében a nevelés (oktatás, tanulás) nem függetlenítheti magát az érési tényezőktől (Rubinstein).

A fejlődés periódusai életkori mutatók, amelyek életkori sajátosságokat eredményeznek/41 , 97 , 106/.

A gyermek pszichikus fejlődésének alapvető feltétele a környezet /97 /. A gyermek olyan társadalmi környezetben él, amelynek tárgyaihoz, jelenségeihez való adekvát, emberi viszony kialakítására kezdetben nincsenek kialakult képességei. Ez sajátosan mutatkozik meg a társas környezettel való

érintkezési formák tekintetében. A gyermek a társas viselkedés normáit spontán és szervezett tapasztalatain keresztül sajátítja el. A fejlődés során a társadalmi normák és a gyermek aktuális magatartása között feszültség áll fenn, amely aztán az elsajátítás fokától függően oldódik fel /88/. A szociális tapasztalatok növekedését és kapcsolatok teremtését a beszéd szocializálódása teszi lehetővé. Aminek segítségével megnövekszik a környezet társadalmi oldalának adekvát tükrözésének képessége. Különösen szembetűnő ez a fejlődés a halláskárosodott gyermekek beszédkésztségének fejlődésének hatására /41/.

Az így szerzett szociális tapasztalat a gyermek egyéni sajátosságává válik, amely az aktív bánásmódban és a realizáló tevékenységben - alkotó alkalmazássá fejlődik. A másokkal való érintkezés folyamattá rendeződése lehetővé teszi a saját tevékenység átépülését /103/.

A szociális fejlettség, a társas magatartás oly specifikus egész, mely adott életkorban a gyermek egész személyiségét jellemzi. A társas magatartás fejlettsége életkori sajátosság, s mint olyan, jellemző a személyiségre /87, 45/.

Ugy véljük, hogy az előzőkben leírtak a süket gyermek személyiségfejlődésére is jellemzőek, mint általános megegyezések a fejlődés alapvető feltételeivel.

A szociális kontaktus fejlődése

A tárgyak és jelenségek mind összetettebb, s mind mélyebb megismerésében nagy szerepet játszik a járás megtanulása, amivel lehetővé válik a kisgyermek számára környezetében levő tárgyakkal és személyekkel, valamint a jelenségekkel való aktív vagy passzív jellegű, rövidebb és ismétlődő jellegű célirányosabb és komplexebb cselekvések végrehajtása.

A komplexebb típusu cselekvések a beszédfejlődés mozgató tényezőivé integrálódnak, miközben kialakítják a beszédfejlődést biztosító gyermek-felnőtt közötti kapcsolatteremtés szinterét. A beszéd a gyermek számára "a cselekvés céljának hordozójává válik" /11 /.

A beszéd megértése, a cselekvés szóbeli megjelölése, az adott cselekvés végrehajtásához szükséges utmutatások szóbeli megértése - együttesen alakítja ki a beszéd befolyásolásával érintetten kialakuló és fejlődő kisgyermeki viselkedést. E viselkedés pszichológiai feltételeként a közösen végrehajtott cselekvések sajátos kapcsolata bontakozik ki, amelyben a szoros kapcsolatot jelentő szituáció konkrét tartalmán kívül eső beszédbeli tartalmak megértése is megjelenik. Ez a tény eredményezi a beszéd aktív részének gyarapodását. Az egyszavas mondatok, a szituációs beszéd fázisa után, a két-háromszavas mondatok szintjén bontakozik ki a szavak közti kapcsolatban: 1) az alany és az általa végzett

cselekvés, majd 2) a cselekvés és a cselekvés tárgyának vagy helyének jelölése után 3) a beszéd tárgyi vonatkozásai állandósulnak / 69, 97 /.

A tárgyakkal kapcsolatos manipuláció mellett a fejlődés 2. évében a játékban jelentkezik a "szerep". Melyben már a környezet személyainek az utánzása jelenik meg. Ez a szerepjáték már a kezdeti társadalmi tapasztalatokat jeleníti meg. A társadalmi ismeretek megjelenése és aktív reprodukálása, illetve felhasználása a magatartás alakulásában a kisgyermek kapcsolatainak egyik lényeges oldalának fejlődését emeli ki a szociális kapcsolatok fejlődésének oldalát / 12 /. Amely mint feltétel kapcsolódik bele a kapcsolatok interperszonális faktorának vonalába. Ebben a korban a kapcsolatra jellemző:

- a) a szülőkkel való bensőséges -állandó jellegű kapcsolat;
- b) a hasonló koruakkal szembeni felszínes -esetleges jellegű kapcsolat,

amelyben a cselekvésre való késztettség örömteli utánzásra korlátozódó végrehajtás mozaikjaiban dominálnak. A társkapcsolatokban az egymás mellettség elfogadása jelenik meg /17 /.

Kisgyermekkorban a gyermek biztonságérzete a szülői szerepet függvényeként jelentkezik. Ebben a korszakban domináns szerepet kap a környezet magatartása és az ezzel összefüggő

érzelmi légkör, mely körülveszi a gyermeket. Aminek nemcsak az érzelmek kibontakoztatására gyakorolt hatása nagyjelentőségű, hanem az értelmi fejlődésre is.

A kisgyermek kontaktus keresése más személyekkel - megfigyelhető sajátos fejlődési fázisokon halad keresztül, míg el nem jut a szociális viselkedés olyan szintjére, ahol már az együttes tevékenység realizálása a döntő tényező - a társas kapcsolatok formájában. Tartalmi vonatkozásaiban a produktumok társas és egyéni megítéléseinek jellegzetes értékmegnyilvánulásai alakítják az egymáshoz való viszonyt / 79/.

A 2.-3. életévben a kapcsolatteremtésre irányuló keresés a jellemző, miközben a "minta-adó" által megjelölt viselkedést egyre tökéletesebben valósítja meg. A 3. életévben az én-tudat az alkalmazkodási szándék alakulását megzavarja. Elsősorban a felnőttekkel szembeni elhuzódás, szégyenkezés mutatkozik meg, társaival szemben a kapcsolatkeresés a jellemző / 79/.

Erőteljes formában jelenik meg az az igény, hogy társai bevonják a tevékenységbe, ugyanakkor még többnyire szívesen játszik egyedül játékaival. Egymás cselekvéséhez alig tudnak alkalmazkodni, különösen akkor, amikor egymást utánozzák. Azt szeretné tenni amit a másik, de játék hiányában azonnal összeütközésbe kerül a játék birtoklójával. Kezdetlegesen bár, de képes már kifejezni alkalmazkodási szándékát. Ugyanakkor személyének és cselekvési szándékának azonosság-

ga a másikéval tulzottan is kihangsúlyozódik. Ezzel ellenszegül társai kívánságának. Egyre határozottabban tesz különbséget a külvilág és saját személye között /18/. Akaratának érvényesülése közben felfedezi önmagát /69/. Személyiséggé érlelődésének folyamata jól követhető lépések során formálódik, miközben kialakul én-tudata. Ennek következtében önállósulási igénye egyre nagyobb foku. Tevékenykedni csak maga akar. Korlátozásokat és tiltásokat elutasít, vagy tiltakozik azok ellen. Az önállósulás így összekötkezést is jelent a környezettel, mindaddig, míg el nem sajátítja a környezethez való alkalmazkodást, míg meg nem tanul uralkodni akarátán és indulatain. Ezt a fejlődési szakaszt joggal tekinthetjük a szociális alkalmazkodás érzelmi lépcsőfokának.

3 éves kor után kezdik észrevenni a pajtási érzelmek - együttérzés - megjelenését, mint új vonást az interperszonalitás során. A szeretet, a féltékenység és az ellenszenv is megnyilvánul a gyermekekben /105/. A közösségi érzés csak 5-6 éves kor táján kezd bontakozni, mikor az értelmi fejlődésük kihat a beiskolázás előtt álló gyermekek közösségi magatartására. Fokozottan váltják valóra a maguk alkotta szabályokhoz való alkalmazkodást.

Személyiség és közösségi magatartás

Az óvodás vagy előkészítő koru süket kisgyermek nagyon örül, ha játszótársak veszik körül, de játszani csak önmagában szeret. Ha a nevelő irányítása mellett csoportos játék alakul ki - ami igen ritka! -, akkor csakis olyan szerepet vagy tevékenységet vállal szívesen, ami neki is tetszik. Jól megfigyelhető, hogy a kapcsolat rendkívül laza, s együttműködni is csak alkalomszerűen hajlandó. A közös játék, az együttes tevékenység - a szervezett közös foglalkozások ideje alatt - a nevelő tekintélye, állandó ösztönzése alatt alakul ki. Az összetartó erő a nevelő / 57 /.

Az előkészítő osztályokat még alig-alig fogják fel összetartozó csoportként. Kötetlenül együttjátszó, tevékenykedő csoportok a szünetekben, vagy az iskolaudvaron alakulnak ki. Az előkészítő 2. osztályban kezdenek az osztálytársak egymással megbarátkozni. 7-8 éves kor táján kezdenek kialakulni a laza szerkezetű és összetartású kisebb csoportok. E csoportok nagysága és összetétele erősen változó. A leghamarabb a párok alakulnak ki, amit elősegít a nevelőotthoni állandó együttlét is. Egymás mellett ülnek a tanulóban, egymás mellett ebédelnek, s egymás mellett vannak ágyaik a hálóteremben / 48 /.

A tagok egymáshoz való viszonyában csak lassan alakulnak ki az alá, fölé, mellérendelési viszonyok és kapcsolatok.

Mindenesetre azonnal akadnak, akik az együttesben kezdeményezők, akik igyekeznek másokra irányítólag hatni. Vannak, akiknek az új helyzet szorongásait feloldását jelenti, hogyha a magabiztosabb tanulókhoz csatlakoznak és igazodnak. Állandósult szerepe azonban még nincs mindenkinek és csoporton belüli rangsorolás sincsen egy-két évig az egyébként még eléggé heterogén összetételű osztályokban / 76 /.

7-8 éves kor a legtöbb süket gyermek számára új problémákkal terhes. Belép az iskolai tagozat első osztályába, ahol a követelmények és a foglalkozások rendje egyre több figyelmet, akaratot és fokozott mértékű együttes munkát igényel. De nemcsak a tanórákon szokják meg az együttes munkát, hanem a nevelőotthonban is, ahol már változó szintű tevékenységekben kell helytállni és felelősséget vállalni. Belső szükségletként jelentkezik az osztályterem kívül is a spontán csoportosulás és mindig készek bármelyik társuk kezdeményezésére közös munkavállalásra vagy játékra.

E változást több tényező idézi elő. Legjelentősebb a környezet hatása és követelménye / 59 /. A teljesítmények értékelése fokozatosan bizonyos értékek birtoklását is jelenti a süket kisgyermek számára. Hozzásegíti őt a normák elsajátításához a beszéd és gondolkodás fejlődése, nem utolsósorban a hagyományos jelrendszerben való jártasság. Az osztályban és a nevelőotthonban bizonyos sikereket ér el különféle teljesítményeivel. Ennek következtében mind öntudatosabbá válik, s ezen a fokon szemléli a társadalmi

személyek közti kapcsolatokat. Rájön arra, hogy az iskolában nem ő a központ, csak egy a sok hasonló között. Nem törekszik arra, hogy azonosítsa magát a felnőtt környezetével. Az érzelmi biztonságot a "sorstársakban" keresi. Saját kutatásaink alapján arra is fel kell hívunk a figyelmet, hogy a legtöbb süket gyermek az intézményes nevelés kezdetén dőbben rá fogyatékosságára. Süketségére. Ezt a felismerést 7-8 éves kor tájára helyezik a süket gyermekek, illetve felnőttek. Süketek között érzi magát a legjobban, a legnagyobb biztonságban, akik között inkább lehet valaki "nagy", "erős", "különb" valamilyen téren, mint hallók között. Ezek a gyermekek legalább elfogadják olyannak, amilyen. Szeretne valamiben kiemelkedni, s mintaként a nagyobb társait utánozza, mintsem a nevelői környezet egyes felnőttjeit, hiszen ez a cél sokkal inkább megvalósítható / 50, 58, 64 /.

A másik fontos tényező a süket gyermek pszichikumának változása. Szükségletté válik a környező világ megismerése /72 /.

A süket gyermek számára felszólító jellegű minden új tárgy és jelenség, felismerik az írni, olvasni, számolni tudás értékét. A süket tanuló fokozatosan alkalmassá válik, hogy a tanár által megjelölt cél érdekében feladatokat és kölcsönös erőfeszítéssel közös munkát vállaljon. Ekkor alakul ki bennük kezdetlegesen és először, nem minden jellem-

zójével és nem is végérvényesen - az összetartozás érzése / 64/. Süket gyermekek közösségében különös hangsúlyt kap a nevelői tapintat, amely arra irányul, hogy a közös erőfeszítésben az osztály minden tanulója sikerélményhez jusson, s lehetőleg senki se szenvedjen kudarcot sorozatosan. Lényeges elv, hogy egyesek ne jussanak állandóan, túlzott sikerélményekhez, osztálytársaik rovására. Sok apró nevelési mozzanatra van szükség, hogy a süket kisiskolás gyermek és társai közötti kapcsolat harmonikusan fejlődő és jellegű legyen. Ez a kapcsolatjelleg kell, hogy domináljon a nevelő és növendéke között is.

Minden iskolai osztályban korán fel-fel tűnik egy-egy vezető, kezdeményező egyéniség. Ez azonban maga is alkalmazkodik az osztályhoz, amelynek kialakulnak a "hagyományos" tevékenységformái. A vezető csak akkor értékes azonban az osztály számára, ha nemcsak imponáló személyes tulajdonságai vannak (okos, erős, jól artikulál stb.), hanem ha a csoport összes vállalkozásában ötletekkel, szervező készséggel, kitartással és kellő eréllyel sikerhez - örömföráshoz - segíti a közösséget. Nem meghatározott tulajdonságok, személyiségjegyek alapján válik tehát változó körülmények között vezetővé, hanem egy adott csoportban, melynek várakozásait, céljait legrátermettebben tudja szolgálni. A vezető és vezetett csoportja szoros kölcsönhatásban él és tevékenykedik együtt. A vezető rá van szo-

rulva a csoportra, s annak néha engedni kell /77/.

Gyakori az idősebb (tulkoros) gyermekek bekerülése az azonos életkorúak közé. Ilyenkor a vezetés a nagyobbak kezében van. Az osztály tagjai ilyenkor szerepük és teljesítményük szerint rangsorolódnak. A kisebbek rajongással tekinthetnek a tekintélyes nagyobbra, ha az nem él vissza erejével. A nagyobb által diktált szabályoknak megfelelően, valósággal alkalmazkodva végzik az együttés tevékenységet.

A 6-8 éves süket gyermekek inkább páros kapcsolatban élnek. A kisebb csoportok laza, mulékony társulása a jellemző. Az alkalmi jelleg a domináló.

8-10 éves korban, ha nagyobb csoportok alakulnak ki, akkor is jellemző marad a tagok sűrű cserélődése. Egy-egy tanuló többször is visszakerül a csoportba.

10-12 éves kora süket gyermekek osztályközösségében már a csoportnak stabil tagjai is vannak. E törzstagok a páros kapcsolatok rendszerén keresztül alakul zártabb egységgé. Egy-egy tanulónak pontosan meghatározott szerep- és hatásköre van. Ezekben a zárt alakzatokban maguk által alakított szabályok vannak, melyet szigorúan vesznek. A nézeteltérések során egy-egy tanuló kikerül a csoportból. De nem minden esetben figyelhető meg, hogy az újabb tartóssabban is beépül. A szolidaritás viszont már nemcsak egy-egy csoportban van meg, hanem az egész osztályt is képes

áthatni. A nevelővel szemben is képesek egységesen fellépni. A szolidaritás megszegése fenyegető érzés minden tanuló számára, hiszen a máshova kötődés lehetőségei a zárt intézeti keretek között aligha lehetséges. Erre jó példa a következő. A gyermeket 4. osztályban a többiek kizárják. A gyermek jól hall és beszél. Egyedüli kapocs a nevelő marad, tanuló és osztálytársai között. A nevelő kénytelen volt a kizárt tanulót büntetéssel sújtani egy csekély vétségért is, hogy társai újra észrevegyék. S a közömbösséggel szemben, most már szimpátiájukkal tüntessék ki. Ez a kis "epizód" segítette vissza a tanulót a kapcsolathálózatba. Szemléltetessé válik, hogy a társak véleménye sokszor sokkal jelentősebb ebben a korban, mint a nevelőé, akit mind nagyobb kritikával szemlél a süket.

Az osztályközösségben általában mindenki lehet vezető vagy irányított, időnként. Minél jobban igazodik valamelyik gyermek a közösség szabályaihoz, törekszik a közös célok, eszmények megvalósítására, annál nagyobb tekintélyre tesz szert. Csak az a kérdés a süketeknél, hogy milyen a szabály, milyen a cél és milyen az eszmény. Ebben, s elsősorban ebben a kérdésben szorúlnak állandó segítségre, irányításra a süketek. Hiszen a kis közösségben 12-14 tanuló esetében mindenki ellenőrző és ellenőrzött. Ebben a kis közösségben szerzik meg és gyakorolják magukat a közösségi életben. Annak alkotásában, végrehajtásában és ellenőrzésében.

A nevelő ellenőrzésével tanulják meg egymás kölcsönös megbecsülését / 68/.

A társadalom erkölcsi viszonyainak felismerésével és a közösségi viszonyok felismerésével, a kölcsönös együttműködéssel és annak állandó gyakorlásával sokat haladnak előre ebben a korban a társadalomba vezető beilleszkedés útján. A kislétszámú osztály sokat segít ebben. Könnyebb a nevelőnek a gyermekeket vonzó kötélekkel tartani a közösség útján. Ez azonban nem mindig sikerül.

Előfordul, hogy az osztályban kialakuló csoportok érzelmi beállítottsága, célkitűzése, eszközei nem mindig pozitívak, s átmenetileg a hangadó csoportok rossz irányba terelik és viszik az osztály tagjait. Épp ezért rendkívül fontos felébresztetni a süket gyermekben a közösséghez tartozás vágyát, megfelelő tevékenységformák alkalmazásával. Mert egyébként, átmenetileg vagy esetleg hosszabb időre is nem kívánatos tulajdonságok rögződhetnek (durvaság, erőszakosság, agresszivitás, morális elhajlás stb.), vagy szorongás, félelem, kétszínűség mutatkozhat a gyermeki magatartásban. De éppen az érzelmi befolyáolhatóság és a kibontakozó értelmi befolyásolhatóság adja a legbiztosabb eszközöket a süket gyermek nevelőjének a kezébe ahhoz, hogy a fékező erőket megszüntesse és azokat lendítő erővé alakítsa és változtassa - a gyermek és a társadalom számára.

Számtalan nevelési eredmény mutat arra, hogy egy-egy süket gyermekekből álló osztályban a "megbízható mag", a közösségi munkában és a szocialista magatartásban példásan ak-

tív csoport fokozza az egész osztály pozitív jellegű személyes kapcsolatait.

Ebben a munkában a tanítónak, nevelőnek vezető szerepe van. A nevelőhöz fűződő érzelmi és értelmi kapcsolat az osztályban sajátos légkört, osztályszellemet és magatartási stílust eredményezhet. Hiszen a gyermekek magatartása is mind jobban igazodik a példaadó nevelő által kialakított követelményrendszerhez. Bizonyos, meghatározott viselkedési, érintkezési és együttműködési formák és normák hagyományos, szokásos magatartási stílussá érlelődnek, s arra jellemzővé válnak. Halakul az osztálytudat / 68 /. Megjelenik az osztályhoz tartozás, az osztály életével, munkájával, vállalkozásaival, sikereivel és kudarcaival való együttérzés és szolidaritásvállalás. Ilyen közösségben is vannak vezető csoportok, amelynek tagjai, bizonyos tulajdonságok alapján tekintélyt élveznek / 65 /.

Ahhoz, hogy a süket gyermeket interperszonális kapcsolatteremtésének folyamatában, mint sajátosan fejlődő személyiséget megragadjuk, elkerülhetetlenül jellemeznünk kell őt. Erre törekszünk a következőkben.

B. A SÜKET GYERMEKI SZEMÉLYISÉG SZOCIALIZÁLÓDÁSÁNAK NÉHÁNY ALAPVETŐ PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI VONÁSA

A szocializálódás folyamata néhány igen fontos pedagógiai és pszichológiai részelemet foglal magában. Melyeknek hatását egységesnek kell feltételeznünk.

A szocializálódás szempontjából ezek a tényezők alapvetőek és a fejlődés szempontjából általánosak.

A süket kisgyermek közösségbeni szerepe általános magatartását, viselkedését csak oly mértékben képes befolyásolni, amilyen mértékben megvalósul a közösségbeni szerep interiorizációja. Ehhez azonban a szerepet el kell sajátítania. A belsővé tétel színvonala alapjaiban határozza meg a süket gyermeki személyiség közösségi helyzetét és interperszonális kapcsolatait. Ami magában foglalja a megértett és meg nem értett szituációhoz való viszonyát és az ebből táplálkozó morális és etikai fejlettségét, mint tetteinek indítékát /41, 106/.

A süket gyermek személyisége másképp fogja fel és éli át észleléseinek eltérését, a normál fejlődésüekéhez képest. A tapasztalat és a megfigyelés arra enged következtetni, hogy e téren is igen eltérőek a süket gyermekek. Az eltérések tipikussága csoportosítást tesz lehetővé.

- 1) A 6-8 éves kor táján felismert (önmagában átélt) fogyatékoság a gyermeket arra készíteti, hogy személyes fogyatékoságával bizonyítsa, hogy az adott feladatot, kötelességet azért nem teljesítette, mert azt felfogni - megérteni képtelen. E tény közlésének mindig megtalálja a személyes kifejezési formáját. (A feladattal szembeni elutasító gesztust, az intézetben használt konvencionális jelet, vagy a beszédfejllettség szintjének megfelelően az artikulált beszédet: "Nem láttam", "Nem értem" stb.).
- 2) A süket gyermek az osztályt hibáztatja elsősorban, melynek hatására az "ő" személyes álláspontja más. elsősorban bizonyos kötelességek elhanyagolása esetén, ami a kijelölt feladatok megoldását, elvégzését illeti. Ilyen esetben a közösség egyöntetően elutasítja az eltérő véleményt, aminek egyenes következménye a közösséggel szembekerülés, ami konfliktusos helyzetet teremt a közösség és a közösség egyik tagja között.
- 3) A süket gyermek igen gyakran hivatkozik arra, hogy az ő személyes véleménye, állásfoglalása más, példamutatása nem változtatja meg helyzetét a közösségben, és a közösség nem fogadja el a véleményét. Így aztán sok esetben a helyes magatartást, viselkedést a személyes véleményalkotást mellőzi, aminek közvetlen eredménye, hogy csatlakozik a közös-

ség egy részének véleményéhez. Gyakori ismétlődés esetén ez a tanuló számára megszokottá válik. Egyéni véleményét, állásfoglalását feladja, úgy tűnik fél szembekerülni a többiek véleményével. Elvértve fordul csak elő, hogy az osztályközösségből egyre határozottabb formát ölt a kifele történő orientálódás. Hasonló típusu gyermekek rövidesen egymásra találhatnak. (Bejáró tanulók külön csoportot alkotnak.)

- 4) A fogyatékosok nevelése számtalan nehéz szituációval jár együtt. A nehézségek akkor fokozódnak, amikor a gyermek igyekszik eltakarni, letagadni, vagy egyszerűen úgy tenni, mintha tudomása sem lenne a konfliktusokat okozó szituációkról. A süket gyermek ilyenkor arra törekszik, hogy nevelőjével megértesse - az ő helyzete sajátos, mely egyuttal azt is bizonyítja, miszerint ő más mint a többi és az adott konfliktust eredményező szituáció ellentmondásos az ő közösségbeni szerepével. Helyes állásfoglalás kifejezésére alkalmatlannak, képtelennek érzi magát.

A röviden vázoltakból is kitűnik, a süket gyermek személyiségének kifejlődése a közösségben bizonyos ellentmondásokkal terhes, annak ellenére, hogy a közösség igen erős preszió alatt tartja a süket gyermeket / 39 /. A közösségen be-

lül is egy adott csoporthoz való tartozását a süket gyermek annál kényszerítőbben érzi, minél fontosabbá válik számára, hogy az adott mikroközösséghez tartozzon, melyben számára is elfogadható szerepstruktúra érvényesül. Számára ez létfontosságú, márcsak azért is, mert az adott struktúrában számára "pontosan megfelelő funkció biztosítva látszik". Amiből arra következtet, tudatos és tudattalan tapasztalatainak felhasználásával; konfliktusainak száma csökken vagy csökkenni fog. A valóban bekövetkező konfliktus elkerülésének lehetősége egyre nagyobb mértéket öltő önbecsülésre készíteti a süket gyermekeket. Az önbecsülés fokozottsága az önértékelés felületességéhez vezet el a siketet /32 /. A reális önértékelés hiányában képtelen ellenőrizni és mérlegelni a konfliktust eredményezhető szituációban gesztusát, mimikáját, jelnyelvét vagy hangos beszédét. Gondolatai, ítéletei és cselekedetei élethelyzetéből, csekély változatosságot biztosító szociális környezetéből kifejlődvé: elsősorban és tulnyomóan automatikusak, sematikusak. Egyedüli lehetséges számára az, hogy viselkedésében, reakcióiban azt tegye, ami környezetében nagy általánosságban elfogadott. "Mindannak a pszichológiai elemzése, ami az emberrel történik megkívánja a viszonyítást azokhoz a belső feltételekhez, amelyeket a személyiség addigi fejlődése hozott létre." /96 /

A személyiség egyéni kifejlődése közben olyan hatások érik a süket gyermeket, amelyek egyrésről minden egyedet érintenek, másrésről ezek a külső hatások lényegesen különböző

értelmet kapnak a fogyatékos gyermekben. Így alakulnak ki a személyiség egyéni vonásai, tulajdonságai, sajátosságai /97/. Ezek az egyéni tulajdonságok azonban magukban foglalják az egyedit, a különöset és az általánosat is /97/. Így a személyiség egyéni vonásai egyetemes emberi vonásokat tartalmaznak elsősorban. Ezeknek az egyetemes vonásoknak konkrét felismerhetősége teszi lehetővé, hogy a süket gyermek személyiségvonásait, tulajdonságait és sajátosságait felismerjük, amelyek összességükben már egy adott személyiséget jellemeznek. A süket gyermek személyiségében "különböző mértékben általános és állandó komponensek ismerhetők fel, amelyek különböző ütemben változnak" /96/. Ahhoz, hogy az elmondottakat helyesen értelmezhessek, feltétlenül szükséges a süket gyermek pszichikumára jellemző sajátosságok áttekintése.

- 1) Az intellektuális megismerő funkciók fejletlenebbek, mint a normál fejlődésűeké-. Jellemző sajátosságuk az eszmei sivárság és a gondolkodási folyamatok merevsége /41/.
- 2) Az érzések kifejezése és a motivációk felületessége a süket kisgyermeket nagyfokú érzelmi feszélyezettséghez, valamint ezek impulzusának elfojtására kényszeríti. Természetes következményként jelentkezik a nyugtalanságra való készíttettség /101/.
A nevelő és a közösség számára kritikus helyzetet eredményez a nyugtalan gyermek. A süket gyermek

korán felismeri a számára kinos, ún. "feszült" szituációkat, ami sok esetben arra kényszeríti, hogy interperszonális kapcsolatait viszonylag szűk körre terjessze ki. Az osztályban egyre kevésbé képes arra az önuralomra, ami normális fejlődés körülményei közt a kisiskoláskorú gyermek számára a közösségi munkában, tanulásban mindinkább megerősödik és a gyermek egyik jellemző életkori mutatójává válik. A süket gyermek jóval lassabban jut el erre a fokra. A surdopedagógiai nevelés egyik igen lényeges feladatát képezi, hogy növendékeit a korrekciós nevelés minden eszközével rávezesse és a gyermek belső tulajdonságává tegye - az önuralmat.

- 3) Jellemzőnek tekintjük azt a fokozott érzést is, mely a süket gyermeket könnyen hatalmába keríti, mihelyt személyes sikertelenség éri. Önbizalom hiányuk az ilyen esetek gyakori előfordulása esetén, csak fokozza az önértékeikről (önmagukról) alkotott egyre kevésbé reális és egyre felületesebb elképzeléseiket.

Ez addig fokozódik, míg a süket gyermek egy bizonyos életkorban rá nem dőbben, a -nem teljes értékűség-ből fakadó állapotára, helyzetére a társadalomban. A belső feszültség az iskolai teljesítményekben is hosszabb-rövidebb ideig tartó visszaesést változékonyságot eredményez. Ezt a kritikus

csomópontot a nevelőnek fel kell ismernie ahhoz, hogy a gyermekeket átsegítse a nehézségeken. A gyermek minden teljesítményét azonnal értékelni kell. Buzditással, segítségadással, tapintattal rá kell vezetni a süket gyermeket az új motívumok befogadásának egy magasabb szintjére. Olyan feladatokkal kell megbizni, melyek sikeres megoldása szinte minden növendéknél egyaránt elvárható. A sikerélmény - bizonyos részterületeken - arra készteti a gyermeket, hogy akaraterejét kipróbálja, fokozza és minden feladatban egyaránt a siker reményében megkezdje és be is fejezze. A siker megerősíti a helyzetét a közösségben, s önmagával szemben is realisabban értékelő lesz.

- 4) Nem elhanyagolható tény az, hogy a süket gyermeket igen nagy mértékben foglalkoztatja, hogy hogyan is vélekednek róla a többiek. Éppen ezért, kezdetben óvatosak, bizalmatlanok pajtásaikkal szemben. Nevelőikkel szembeni magatartásukra jellemző viszony: a függőség kifejezése, a passzivitás, vagy éppen a nagyfoku befolyásolhatóság. Ez a jellemző sajátosság abból az etiológiai okból táplálkozik, mely kezdetben lehetetlenné teszi, a későbbi életkorban pedig erőteljesen gátolja más emberek helyes megítélését. Elsősorban a halláshiány, másodsorban a másod és harmadlagos pszichés károsodás és az ezzel együttjáró kommunikációs fejlettség, valamint a szo-

ciális kapcsolatok kibontakozását hátráltató, állandóan ható "süketes környezet". További életvitelére is jellemzően megmarad az ilyen jellegű beállítódás. Főleg akkor, amikor ráébred foglalkozási lehetőségeinek csökkentértékűségére, akadályozott életgyakorlatára, egyszóval izoláltságára a hallók társadalmában /41 /. Pályaválasztása csak a lehetőségek adta körben valósul meg. Más pályát aligha választhat, csak azokat, melyben a társadalom által biztosított szociális gondoskodás tovább kíséri egész életén át /23 /. Ez a felismerés kishitűséget, bizalmatlanságot, gyanakvást és végső sorban önbizalomhiányt eredményez. Végérvényesen felismeri elszigeteltségét a társadalomban. Éppen ezért arra törekszik, hogy értékeit, tudását megmutassa társainak - hallóknak és nevelőinek egyaránt. Indítékaik, szándékaik beállítottóságukat határozottan a "köznapi értékek" irányába mozgatja. Egyre erőteljesebben kötődnek a számukra elfogadhatónak látszó és állandóan ismétlődő helyzethez, melyben megtalálják a "minden viselkedés normáját" /100/. Ha ettől a normától eltérő eseményekkel, dolgokkal találják magukat szemben, akkor türelmetlenek lesznek mindennel szemben /95 /. Az új helyzet megértéséhez azonban sok esetben a hallók társadalmát hívják segítségül. E magatartásukból is kitűnik, hogy a megismerés általános zavara erő-

teljesen érinti, befolyásolja - nem utolsó sorban gátolja - a társadalomba való teljesértékű beilleszkedést. Elsősorban is az interperszonális kapcsolatot érinti közvetlenül.

A kisiskolás koru süket gyermekekre jellemző: 1. a kapcsolatteremtésben a sztereotip gondolkodásmód; 2. a tekintélyelvű viselkedés; 3. valamint a "köznapi értékek" alapján álló tettek rögzülése. A morális és az etikai tényezők beszédabsztrakciói korlátozott ismeretet és megértést, és az ezt követő alacsony szintű belsővé tételt biztosítanak. Melynek élettapasztalattá válása indítékot mérlegelő, szándékot kifejező megnyilvánulásai változékony erősségű motivumot eredményeznek. A korlátozott mértékű megértés és a gyakoroltatás szűkreszabott keretei között e tulajdonságok korrekciós nevelése, a leglényegesebb feladatát képezi a surdopedagógiának.

Szólnunk kell az önértékelés szerepéről is.

Utaltunk arra, hogy a süket kisgyermek közösségbeni szerepe viselkedését csak oly mértékben képes befolyásolni, amilyen mértékben megvalósulhat pszichikumában a "közösségi szerep" interiorizációja. A süketség struktúra változást hoz létre személyiségének kialakulásában. Vagyis: az objektív külvilág egésze, amely mintegy állandó ingerforrással szolgál a süket gyermek számára, s pszichés funkciók megváltozása miatt a szubjektív visszatükrözés zavarát eredményezi / 41 /.

A süketség és a hangos beszéd birtokában, illetve korlátozott kialakultsága mellett a süket gyermek csak annyit él át közvetlen, illetve közvetett reális környezetéből, amennyit fogyatékosságának súlyossága, mint adott belső tükröződési feltétel szubjektíve biztosít / 21, 23, 41 /.

A kifejezés, az átélt reális valóság közlése azért hat a társadalomban oly feltűnően, mert az interperszonális kapcsolatok teremtésének legjellemzőbb, legáltalánosabb formája sérült a legnagyobb mértékben: a beszédközlés / 23 /.

Az átélés eltérései azonban bizonyos személyes, szociális és egyéb szükségletek fokában már azt is jelzi, hogy a süket gyermek mindinkább képes arra, hogy önértékeit másokéhoz, elsősorban is a hasonló korúakéhoz viszonyítsa. Ehhez már azonban az önértékelés megjelenése, mint új jól megragadható személyiségvonás, amely nem más mint az én-nak a megjelenése a süket gyermek viselkedésében, cselekvésében és tevékenységében. A süket gyermek személyiségfejlődésében 6-8 éves kor táján jelenik meg az első gyakorlatok kedvező hatására a kezdetleges szintű önértékelés.

A szervezett, céltudatos nevelői munka következményei már kezdenek megjelenni a növendékek cselekvéseiben, tevékenységeiben.

A társas-közösségi kapcsolatok szabályaihoz egyre tudatosabban alkalmazkodnak. Ami szorosan összefüggésben van a hangos beszéd birtoklásának színvonalával, de nem teljes mérték-

ben függ attól. Mivel a közösségi és egyéb szabályok mind adekvátabb teljesítése közben kezdenek egymásra hatni. A hatás foka azonban igen eltérő. Az eltérés elsősorban a helyes szokások gyakorlottságának, tudatosságának belsővé válásának függvénye. Másodszorban attól, hogy a gyermek mennyire képes felismerni bizonyos mértékben fejlett, különböző tevékenységek sikeres teljesítését eredményező, már meglevő vagy alakuló képességeit. Az önértékelés ilyen fokán (9-10 éves) sok esetben jól ismeri fel az intellektuális, a mozgásos, manuális képességeit. Bizonyos dolgokkal szívesen foglalkozik, más tevékenységformákat az előző kedvéért elhanyagol. Más intenzitási fokkal lát munkához a közösségben, a kisebb csoportokban, a páros feladatokban vagy egyedül. Önértékeinek felmérésére legszívesebben a párosan végzett munkában vállalkozik. Hasonló képességek párosan versenyeznek. Az egyedül végzett munkában csak akkor dolgozik szívesen, ha más nem végez hasonlót. A közösségben végzett munkában csak akkor értékeli magát helyesen, ha hasonló tempóban és minőségben dolgozók között lehet. A gyengébbeket aláértékeli, hogy önmaga értékeit a többiek előtt újól is bizonyítsa.

Az önértékeléssel egyidőben a közösség is értékeli az egyéni teljesítményeket.

A közösségben végzett egyéni munkák értékelésekor, elbírálásakor a közösség csak akkor reagál, ha az egyéni teljesítmény erősen a kollektiva átlaga alatt marad. Kezdet-

ben a személyes jó, vagy javuló eredményekről nem vesznek tudomást. Legtöbbször közömbösek maradnak mások sikereivel, illetve javuló teljesítményeivel szemben. Amennyiben az osztályt csoportokra bontva versenyeztetik az egyéni teljesítményeket - ha az megfelel a vártak és egyetlen gyermek képességeit sem haladják meg - örömmel fogadják.

Ugyanakkor, a valamiféle előnyöket eredményező feladatokban a csoportok tagjai - a kiscsoportot alkotók is - egymás ellen fordulnak egy-egy gyengébb teljesítmény után. A verseny helyzetekhez éppen ezért nagyon óvatosan kell hozzáulni, mert az érzelmi reakciók foka nincs összhangban a teljesítmény fokával /93 /.

A negativumok ellenére, a versenyfeladat teljesítése közben a társakhoz fűződő kapcsolatok egyre inkább megszilárdulnak - némely osztályközösségben oly mértékben kezdik kialakítani a kölcsönös kapcsolatok szabályait, hogy azt már általánosított követelményként fogják fel és élik át. Ez a tény arra is mutat, hogy az egyéni élettapasztalatok formálódása közben, a közösségi ráhatásoknak céltudatosan kialakított formája - a tulzott önértékelés vonásait kezdik megnyirbálni, s egyes szituációkban azt képesek háttérbe szorítani. A feladatteljesítés már igen korán arra készíti a siketeket, hogy irányítsa önmagát, viselkedésében és tettében egyaránt. Ez a törekvés a gyermek részéről, ez a törekvés a nevelő részéről az akarati vi-

selkedés e szintjén új személyiségvonások kialakulását, fejlesztését teszi lehetővé. A követelmények és elvárások hatására fokozottan felismeri önmagához - környezetéhez, feladataihoz való lehetőségeit /35 , 102/.

Ezen a szinten már félre nem érthető módon kifejezésre juttatja az adott feladatok megoldásához szükséges készségeinek jártasságainak meglétét. Ezen összefüggések birtoklása a gyermek számára sokat jelent személyiségfejlődése közben. E képességeinek birtokában már képes értékelni a feladatok megoldását indikáló motivum milyenségét. A "tudom", "értem", "akarom", "szeretném csinálni" szóbeli jelölésekkel, s ahhoz kapcsolódó egyéb reakciókkal egyaránt vonzódik a tevékenység sikeres elvégzése felé. A biztató sikerélmény reményében, hangos beszéddel igyekszik kifejezni mindent, amire képesnek érzi magát. Egyes műveletek, műveletsorok (intellektuális, manuális) elvégzésére kialakult képességek birtoklása egyre határozottabban differenciált önértékeléshez vezet el a süket gyermeket. Azonban ez az önértékelés még távolról sem adekvát a normál fejlődésű azonos életkorú gyermekhez képest, de már egy határozott fejlődést jelent az előző állapothoz képest. Személyiségére jellemző lesz az önértekek megjelenése, azok felismerése, a szubjektív tükrözés fejlődésének következtében.

A személyiség fejlődése döntő hatással van a közösség általános arculatának alakulására, fejlődésére.

C. SZEMÉLYISÉG ÉS KÖZÖSSÉG FEJLŐDÉSÉNEK KÖLCÖÖNÖS KAPCSOLATA

A szocialista társadalom igénye a korszerű és tervszerű nevelői munka.

A pedagógiai tervezést alapjaiban határozza meg a nevelési cél, az életkori szinteknek megfelelően lebontott követelmények és tevékenységformák rendszere, valamint az eddigi nevelési eredmények ismerete /19, 27, 28, 90/.

A feladatokhoz igazodó mindennapos pedagógiai gyakorlat mozgásba lendít olyan tevékenységformákat, melyeknek módszertana pszichológiai alapokon nyugszik /7, 42, 53/.

A süket gyermekek nevelésekor jelentkező problémák megoldása sem nélkülözheti a gyermeklélektan és a pedagógiai-pszichológia alapvetően fontos felismeréseit és eredményeit, különösen nem - a gyógypedagógiai lélektan idevonatkozó ismereteit.

A/ Az általános jellegű ismeretek: 1. módszertani segítséget adnak a közösségben folyó céltudatos nevelés irányításához; 2. alaposabbá teszik a sokoldalú tevékenységek szervezését; 3. differenciáltabbá alakítják a gyermekközösségek és az egyének megismerését, fejlesztését.

B/ A speciálisan gyógypedagógiai ismeretek tárházából

azok a pszichológiai ismeretek nyújtanak segítséget, amelyek a surdopedagógiai nevelőmunka sajátosságainak felismeréséhez, hatékony módszerek és eszközök funkcionálását biztosító tervező gondolkodáshoz adnak elegendő ismeretet és ösztönzést.

Bármilyen nevelési természetű kérdés alapján képes

magára foglaltat a közbeség és egyetemesi személyniség prob-

lenet.

A közbeség és a személyniség integráló tényezője a neve-

lésnek (közlekedési és intézményes nevelésnek) a pszicho-

lógiai és a szociológiai.

az integrált tényezők nevelési oldaláról kiemelhetjük, hogy:

1. a közbeségi nevelés a kollektív ember nevelésének

formája;

2. közbeségi ember a gyermekek közösségében lehet

nevelni, tehát a közbeség - nevelésnek egyik alap-

vetőn fontos szerepet játszik;

3. a közbeségi nevelés szociális pedagógiaiak 16-

nyagos módszerként vonul / 4 : 90 : 94 /.

A nevelés oldaláról a személyniség, a külső hatások és az

öröklött tényezőket ható adottságok viszonyára vonatkozó

szójátékban ember "Lejődés" tükör fogalom, mely a kül-

só és belső kölcsönhatás eredményeként működni és alakulni.

Az individuális és a környezeti kapcsolatot tartalmazza, kité-

jezve azt, hogy a "külső okok mindig csak a belső feltéte-

lőket keresztül hatva érvényesülnek" / 96 / . Ez azt jelen-

ti, hogy a kultúrából érkező hatások a személyniség bel-

ső feltételén működnek. A személyniség tehát a kultúrá-

mentéshez belső tényezőszerepek pszichikus jelensé-

geknek tűnik és fordított.

A személyniség nemcsak tárgya, hanem alanya is egyúttal a

nevelői hatásoknak. Ami a személyiséget, a külső és belső tényezők kölcsönhatásának eredményeként kialakult tulajdonságok integrációjaként értelmezi / 69, 92, 96, 97, 105/.

A nevelés gyakorlata arra a lélektani megállapításra vonatkozóan is értékes adatokat nyújt, miszerint a külső hatásaitól függő és azzal együtt változó tényezők - a személyiségtulajdonságok - a pszichikus folyamatokból (tevékenységekből) alakulnak ki, s mint képességek, meghatározott pszichikus tevékenységgel válaszolnak.

A személyiség olyan individuális viszonylatok rendszere, annak oly bonyolult dinamikus sztereotípiája, mely a fejlődés folyamatában alakul ki és funkcionál.

A korszerű pedagógiai felfogás szerint a "személyi fejlődés végső rugóit nem a gyermekén kívül álló tényezőkben, hanem magának a gyermeknek a tevékenység módjaiban, a valósághoz fűződő kapcsolataiban kell keresnünk és megrealizálnunk" / 60 /.

Az iskolai nevelés folyamatába beleszövődnek a gyermeki tevékenység módjai. A tevékenységek rendszerében csiszolódnak a tanulók egymás közti közösségi kapcsolatai. A társakhoz való viszony formálódása annál mélyebb és tartósabb személyiségalkotó hatást gyakorol, minél szervezettebb, irányítottabb az együttes tevékenység.

A gyermek fejlődő személyisége oszthatatlan egységes egész.

Valamennyi hatás, mely a gyermeki személyiséget éri, mindig az egész személyiségre gyakorol hatást, s nem annak valamelyik oldalára. Leszögezhetjük, hogy a süket tanulók közösségi tudata és erkölce, valamint társas kapcsolata a tényleges közösségi viszonyok közegében formálódik.

A tanulók közösségei mint valós "társadalmi organizmus" is érvényesülnek a kommunikációs relációban. Szociális háttérrel alkotnak a viszonylatok összetett rendszerében. Ezen keresztül a közösség szociológiai sajátosságai kerülnek előtérbe.

A közösségalkotás, fejlesztés azonban nem kevésbé fontos törvényszerűséget, összefüggést is felvet. Elsősorban is a gyermekközösségek élettevékenységében érvényesülő pszichológiai - főként társadalomlélektani törvényszerűséget / 84, 85/.

Amennyiben elméletileg és gyakorlatilag magunkévá tesszük, hogy

- nevelésünk minden aktusa közösségi viszonyok közepette megy végbe, s mindig feltételezi azok fejlesztését,
- a közösségben és a közösség által való nevelés pedagógiai gyakorlatunk legátfogóbb, legáltalánosabb szervezeti és módszertani elve,
- nevelésünk egésze közösségi nevelés,
- pedagógiai sikereink elválaszthatatlanok a valóságos közösség fejlődésétől,

- a közösségfejlesztés alapvető tényezői a közösségi tevékenység módjában és gazdagságában, az együttesen átélt élmények terjedelmében és sokféleségében találhatók,
- a közösség szervezeti formája a közösség életének és tartalmának függvénye,
- egy-egy közösség sajátos fejlődési útja a közösségi tapasztalatok eredménye, annak függvénye,
- az egyes iskolai osztályok tényleges fejlődéséről csakis a gyermekközösségek szakadatlan belső analízisével, dinamikájának áttekintésével lehet a nevelőközösségben meggyőződni,

akkor szükségszerűen akad néhány olyan alapvető kérdés, amelyekben kiváltképpen fontos és időszerű az egyöntetű értelmezés kialakítása és a több aspektusu viszonyrendszer feltárása./45, 46/

Ezek közé tartozik többek között:

1. az interperszonális kapcsolatok alakulásának és fejlődésének feltárása a süket gyermekek osztályközösségeiben,
2. valamint a közösségek dinamikájának vizsgálata, megfelelő eljárásokkal.

Az előzőekhez kapcsolódva rá kell mutatnunk azokra az eredményekre is, melyek a sokszempontu vizsgálódások alapján törvényszerűséggént fogadhatók el, a struktúra és dinamika vonatkozásában /36, 91, 109/.

A struktúra vonatkozásában a következőket említjük meg:

1. Az egyén helyzete a közösségben hiven tükrözi, hogy a közösségi viszonyok szerkezetében mily sokrétű hatások rejlenek.
2. A közösségi kapcsolatok és a belső rétegeződés formái meglehetősen tagoltak és differenciáltak.
3. A közösségben mindvégig jellemző a társas kapcsolatok igénye, a kontaktuskeresés és a csoportalkotás.
4. A már megszerzett közösségi kapcsolatok mértéke, a közösségben való szakadatlan "mozgás" és tevékenység meghatározott irányú készségek és szokások rendszeréhez vezet - közösségben és egyénben egyaránt.
5. Kialakulnak a tanulói közösségek szorosabb és lazább spontán csoportjainak egész rendszere és tevékenysége.
6. A gyermekek kölcsönös kapcsolatainak jellemző szerkezete felismerhetővé válik, adekvát vizsgálati módok igénybevétele által.
7. A kölcsönös kapcsolatok sajátos fejlődési szükségleteiről a gyermekközösség közvéleménye és az erkölcsi véleményformálás, valamint a tényleges választás összetevői, értékítéletei tájékoztatnak.
8. A nevelés sikere szempontjából döntő lehet, hogy a gyermekek milyen csoportot tekintenek a maguk számára modellnek, amelyhez értékrendjüket s így

magatartásukat is igazítják.

9. A közösség és egyén fejlődése egységesen megköveteli a belső kontaktus, az érintkezés gyakoriságának és kiterjedtségének optimális színvonalát, mellyel biztosítja a pszichikus átmenetet az egyén és az egész közösség között, így alkalmasan formálhatja a személyes vonzalmakat és baráti kapcsolatokat.

A közösség dinamikájáról elmondhatjuk:

1. A mozgás, a szakadatlan előrelépés a közösség látformája. A tág horizontu fejlődés kérdései a közösség dinamikájával függnek össze.
2. A sajátos körülményekhez és fejlődési feltételekhez igazított követelmények rendszere egyrészt a tevékenységek sokrétűségéhez, valamint differenciáltabb közösségi kapcsolatokhoz vezetnek.
3. A belső rétegződés tagoltsága mindig jellemző a közösségre.
4. A közösség nem személytelen absztrakció, hanem a kollektivista és individualista beállítottság ötvözete, amelynek alakulásában az egyes tanulók helyzete a közösségben reálisan és állandóan ható tényezőként érvényesül.
5. A társas viszonyok szerkezetében minden egyes tanuló a kapcsolatok hordozója és megjelenítője, mely egyidejűleg érvényesülő kölcsönös függések (alá- és fölérendeltségek) hálózatát hozza létre, melyben a

süket gyermekek élnek.

6. A közösségben mint sajátos szociális egészben növekszik az egyénnek önmagával szemben támasztott igénye, s így egyre jobban figyel saját viselkedésére, teljesítményeire, mely megszilárdítja helyét és szerepét a közösségben. Ez a tendencia egyrészt tükrözi az egyéni teljesítmények alapján történő minősítést is. Másrészt azt, hogy a tanuló törekszik arra, amit a szociális környezet elismerésnek tart.
7. Kifejlődik az a képessége a személyiségnek, amivel teljesítményét és magatartását társai és az egész osztály teljesítményéhez és magatartásához viszonyítja. Igényszintje fokozatosan a többiek - főleg a csoport nivójához igazodik.
8. Az igényszint alakulása a közösségben a fejlődés egyik jellegzetes mutatója. Szociális tényezők az igényszintnek mint motivumnak hatékonyságára jelentős befolyással vannak. Jellemző, hogy a motivációs alap szerkezetének finomodása az érzelmi élet területén differenciáltabban, árnyaltabban mutatkozik meg.

Megállapíthatjuk, hogy az interperszonális hatások a gyermekek magatartásában, tevékenységében, valamint a közösség strukturájában és dinamikájában árnyalt formában jelentkeznek, és azokra alakítólag hatnak.

Ezek szerint a tervszerű nevelésnek rugalmasnak, tapasztalatok alapján hatékonynak, vizsgálatok beiktatásával konkrét

összehasonlításra alkalmasnak kell lennie.

Összefoglalásul leírhatjuk, hogy a süket gyermek személyisége mindig egész korábbi nevelődésének produktuma, ami azt jelenti, "az egyéniséget mindenoldaluan megismerni s ugyan-
ezt az egyéniséget mindenoldaluan nevelni - ugyanannak a dolognak két oldala" /4 /. Vagyis, a tanulói személyiség alapos ismerete a közösség alapos ismeretén épül fel, és fordítva /24 /.

Az individualizálódás és kollektivizálás a nevelés alanyának sajátosságaiból fakad, amely mintegy szubjektuma a tevékenységnek, melyben tükröződik az egyes és általános, úgy mint egyéni sajátosságainak és közösségi pozíciójának, szerepének egysége. A személyiségben tükröződnek a társadalmilag jelentős vonások, melyek az egyén társadalmi sajátosságát képviselik / 1 /. A süket gyermek a megismerés, érintkezés és tevékenység kapcsán szubjektumává teszi a társadalmilag jelentős interperszonális kapcsolatok meghatározását /66 /
Állandó irányítás, segítségadás során közvetett vagy közvetlen formában interiorizálja azokat. Erre oly mértékben képes, amelyet még lehetővé tesz fogyatékoságának súlyossági foka.

A fokozottabb igényességű ráhatás nem nélkülözheti az interperszonális kapcsolatok tanulmányozásának szükségyszerűen jelentkező sokoldalúságát és időszerűségét.

D. A SZEMÉLYISÉG ÉS KÖZÖSSÉG MEGISMERÉSE SZOCIOMETRIAI VIZSGÁLATOK ALAPJÁN

Adott osztályközösség megismerésének és fejlesztésének módszerei egyre több pszichológiai ismeretet igényelnek a nevelőtől.

Az osztályközösségek pszichológiai jellegzetességeinek kutatása a már ismert és elterjedt módszerek mellett szociálpszichológiai, azon belül is, a társas szerkezet feltárásának módszerbeli ismereteit is igényli. Ugyanis, a közösség sajátosságának tekintett (minősített) dinamika, struktúra, szerep- és funkcióhierarchia, stb. olyan lelki sajátosságai a fejlődéstörvényeknek, melyeknek feltárására és megismerésére törekedni kell - a süket gyermekek fejlesztését célzó surdopedagógiai nevelői tevékenységek során.

A süket gyermekek tervszerű megismerését oly módszer segítségével bővítjük, mely nemcsak az egyént, hanem az egyén életközösségét is vallatóra fogja /44 /.

Tehát olyan vizsgálati módszerről lehet szó, mely

1. bővíti a módszerbeli sokoldalúságot,
2. kiegészítő módszere a tanulói közösség megismerésének,
3. osztályfokoknak megfelelően, csoportos és egyéni alkalmazása a felvetett problémákra egyformán választ ad.

A fenti követelményeknek eleget tévő módszer bevezetését indokolttá teszi a tanulókközösség és személyiség összefüggésének kérdése, valamint a közösségi struktúra és dinamika vizsgálatában meghonosítható egzakt mérések igénye.

Ezen igénynek a szociometria, illetve a teljes szociogram módszer tesz eleget, a már meghonosodott pedagógiai vizsgálatok mellett, mint pszichológiai jellegű kutatási módszer.

Az alkalmazott módszer jelentőségét a következőkben összegezzük

1. A vizsgálat során kiderül minden tanulóról az osztályban, hogy ki kivel barátkozik.
2. Segítségével megállapítható, hogy milyen az egyes tanulók helyzete az osztályban - az interperszonális kapcsolatok rendszerében.
3. A felmérés segítségével kiviláglik, hogy mely tanulók között van rokonszenv vagy ellenszenv.
4. Ezeknek a kölcsönös vonzódásoknak vagy taszításoknak tartóssága, megváltozása a sorozatosan megismételt felvételekkel ellenőrizhető, feltárható, értelmezhető.
5. Ábrázolt analizissal jól körülhatárolhatók az elsődleges és másodlagos érintkezési körök kölcsönös szerepe a közösségen belüli összetartozásban.
6. Az interperszonális viszonyok személyisformáló hatását össze lehet vetni a személyiség egyéb tulajdonságaival.

E. AZ ISKOLAI SZOCIOMETRIA MEGJELENITÉSI MÓDJA, ÉS ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉSE A SZAKIRODALOMBAN

Mindig egész létszámu iskolai osztályokat eszünk vizsgálat tárgyává.

Az osztály minden tagja 18 kérdésre ad feleletet, egyrészt kérdőíven, másrészt szóban.

A tanulóknak a kérdésekre egyfelől az osztály tanulóinak nevét, másfelől a szóbeli indoklást kellett megadniok.

Minden kérdéshez magyarázatot füzünk, s csak ezek után kérjük a megfelelő válaszokat.

A kérdéseket a mellékletben tüntetjük fel.

A kérdések kiértékelése alapján először a gyakorisági táblázat készült el. Ezt követte a kölcsönössági táblázat. Ehhez a kérdőív 1., 17., 18.-ik kérdését használtuk fel. E táblázatnak mind a függőleges, mind a vízszintes tengelyére rávezettük a szavazók névsorát, s a megfelelő mezőbe a három kérdésre adott válaszokat. Mezőnként megállapítottuk az egybevágásokat vagyis a kölcsönös kapcsolatokat, amelyeket nagy betűvel jelöltünk. /⁷⁶/ A kis betűk a viszonzatlan kapcsolatokat jelentik.

A kölcsönös kapcsolatok alapján rajzoltuk meg az osztály tömörülésének vázlatos képét. Ezen minden gyermeket egy számmal jelöltünk.

Formai szempontból a kölcsönösségi vázlatnak öt típusát különböztetjük meg, melyek az osztályban a társas kapcsolatok fejlettségét jelenti. A típusok meghatározásánál a következő jelleget vesszük figyelembe:

Zárt alakzatok száma, sűrűsége, kiterjedése.

Zárt alakzatnak tekintünk a kölcsönösségi vázlaton megtalálható minden olyan csoportosulást, amelyben a kölcsönös kapcsolatok száma ugyanannyi vagy több, mint a gyermekek száma.

A legkisebb zárt alakzat a háromszög, a négyzet, ennél fejlettebb a két átlós négyzet.

Csillagok száma. Csillagnak nevezzük azt a formát, amelynek a középpontjában olyan gyermek áll, akinek a kölcsönösségi vázlaton négy vagy több kölcsönös kapcsolata van.

Ezeknek a jellegeknek alapján a típusok a következők:

a) H a l m a z + szerkezet.

Nincs benne zárt alakzat és csillag sem. Kölcsönös kapcsolat alig van, a tanulók többsége magányos.

b) L a z a szerkezet.

Egy, legfeljebb két egyszerű zárt alakzat. A kapcsolódások párosak vagy láncszerűek. Egy vagy két csillag található.

c) E g y k ö z p o n t u, s z é l e s p e r e m ű szerkezet.

Egyetlen, nagyon erős, sok kapcsolatu, zárt alakzat, amelyben négy öt csillag van. Más alakzat nincs is,

az osztály többi tagja magányos vagy páros kapcsolatban a peremre szorul.

d) T ö b b k ö z p o n t u szerkezet.

Három-négy zárt alakzat, az osztály nagy része ezekben helyezkedik el. A csillagok száma több.

e) T ö m b szerkezet.

Az egész osztály egyetlen meglehetősen sűrű tömbbe tömörül, amelyben több csillag van. Kevés gyermek marad a peremen.

A táblázat adatai alapján különböző rangsort lehet megállapítani. Három szempontu rangsorolás képzelhető el:

1. Közkeveltség szerinti;
2. közutálat szerinti;
3. egyáltalában mennyire veszik tekintetbe a tanulók egymást.

Tekintetbe vevés alatt a pozitív és a negatív válasz értékelendő.

Az egymáshoz való viszonyt azonban ez a táblázati forma nem szemlélteti kellőképpen.

E.A. Schmidt /22 / a grafikus szemléltetés direkt módját javasolja: a szociomatrix reciprok formáját.

A reciprok szociomatrixon, mint eddig is a sor elején megnevezett tanuló választ, a vertikális fejlécen az a tanuló áll,



aki választatik.

Minden vonatkozás kétszer szerepel a szociomatrixban. A matrix diagonállal elfelezett oldalai egymással reciprokak. A kölcsönös választások és elutasítások láthatók. A +, illetve X jelölések az ambivalens vonatkozásokat tüntetik fel.

A vízszintesen megnevezett tanuló aktív vagy passzív, aszerint, hogy ő választ, illetve ő utasít el (aktív) vagy ő választatik, illetve őt utasítják el.

Grafikus ábrázolás

1. Rangsorolás

A rangsort oszlop-diagram segítségével lehet rögzíteni. E. Höhm az oszlop-diagram célszerű kihasználását hangoztatja. A tanulókat a kapott pozitív válaszok szerint osztályozzuk, egy vízszintes alapvonalról elindulva, egy egységet huzunk felfele. Minden negatív szavazatnál a vízszintes vonaltól lefele huzunk egy egységnyi vonalat.

Ha az oszlopok végpontjait összekötő vonal nagyon meredek, akkor az osztályszociális összetételében feszültségeket lehet sejteni. Ebben az esetben a pozitív és negatív szavazatok nagyon egyenetlenül oszlanak el egyes tanulókra. Ezt a képet mindig meg kell vizsgálni, hogy az eloszlás görbe megfelel-e a normálisnak, vagy esetlegesen állt-e így elő.

Gyakorisági eloszlás

Bronfenbrenner elméleti megfontolások és gyakorlati ellen-

örzések útján a normál eloszlással való összevetést vitt véghez. Különböző táblázatokban közli a választásoknak határait: hány választásnak kell maximum, illetve minimum jutnia egy-egy tanulóra, hogy biztonsággal megállapíthassuk, hogy az eredmény nem véletlen /24 /. Minthogy az értékek 10-50 fős csoportokra vannak megadva, így osztályok részére is alkalmazhatók. CRISWELL ezt kétségbe vonja /22 /.

Ábrázolni ezt a következő módon lehet.

Leadott szavazatok száma pl.: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 stb

Választott tanulók száma pl.: 2 4 4 5 6 9 7 5 3 2 "

A tanulókat csoportosítani kell:

Választások száma pl.: 0 1-3 4-6 7-9 10-12 13-15

Választott tanulók

száma pl.: 2 4 15 3 3 1 stb.

A középérték ebben az esetben az elosztási görbe maximumában van.

Bronfenbrenner szerint a tanulók 40 %-a a normál eloszláson kívül lesz választva. Ez a létszámcsökkenés esetében kisebb lesz: 20-30 % körül. Höhm szerint 20-30 % közötti érték azt jelenti, hogy egy relatív, feszültségmentes, jól integrált osztályról van szó,

Egy laposabb görbe lefutás, amelynél több mint 50 %-a a tanulóknak a normál eloszlás határain kívül esik, arra enged következtetni, hogy extrém fokban lép fel a szimpátia.

A szimpátiáknak a polarizálását jelenti ez, s ezáltal egy feszültségekkel terhes, dezintegrált csoportra utal.

Szociogram

A diagram arra jó, hogy az egyes tanulók rangsorát megmutassa. A reciprok szociomatrix bepillantást enged két-két tanuló egymáshoz való viszonyába.

A szociogram segítségével lehet egy osztály tagjainak pillantnyi állapotát rögzíteni.

A ma általában használt eljárást Méréi egészítette ki /1947-48/

Egy közösség strukturájának geometriai ábrázolása nem könnyű feladat.

A fő nehézség abban van, hogy azon jeleknek a rendezése, amelyek az egyes tanulók szociális helyzetét jelölik messzemenően függenek a kiértékelésnek a módjától és a kiértékelő intuiciójától. / 67, 78 /.

A papíron két szabadság fokozat áll a besorolás rendelkezésére. Ezáltal az alkotási lehetőségnek oly nagy száma keletkezik, hogy különféle kiértékelők által készített szociogram sohasem egyezik egymással.

Az egyik szabadságfokot el kell vetni. Ehhez addig három elrendezési formát alkalmaztak:

1. horizontális,
2. vertikális,
3. koncentrikus elrendezéseket.

1. Horizontális tagozódás

- 1.1. Ha a csoportban nagyobb korkülönbségek adódnak, legjobb az életkort elrendezési elvnek tekinteni, a horizontális tagozódáshoz.

Ezt a módszert alkalmazza H. Hetzer - G. Morgenstein / 22 /.

- 1.2. Természetesen a kapott választásoknak a száma is szolgálhat a kapott vizsgálati anyag horizontális felosztásához is. H. Dirks használja a szemléltetésnek ezt a módját / 22 /. Joggal mutat rá arra, hogy különböző erősségű csoportok csak akkor hasonlíthatók össze, ha az ordinátán a kapott abszolút szám helyett relatív értékeket (az össz szavazatok számának %-át) adjuk meg.

Horizontális sikon adódó kis eltérésektől eltekintve ennek a szociogramnak az elrendezését az ordináta mértékegysége szabja meg.

Nyomatékkal kell arra utalni, hogy nagyobb csoportoknál nehézségek adódnak, hogy növekvő csoportlétszám esetén a negatív választásokat már nem lehet felfezetni a pozitív választások szociogramjára. Tíz tanulónál kevesebb esetén, és amennyiben három pozitív választásnál többet nem kell alkalmazni, a szemléltetésnek ez a formája meglehetősen áttekinthető.

2. Vertikális elrendezés

Ha a vizsgált osztály alcsoportokból tevődik össze, ame-

lyek lényegében csak egymás közül ejtik meg a választásokat, szinte magától adódik a szociogram vertikális tagolása.

3. Koncentrikus körökben való rendezés

A harmadik lehetőség, hogy a választások számát csökkentjük (a szabadságfokokat).

A jeleknek koncentrikus körökben való elrendezése útján valósítható meg a fenti lehetőséggel való áés.

3.1. Első törekvés NORSWAY munkásságához fűződik /83 /. Ábrázolási módszerét céltáblának nevezi (target technik).

Négy körgyűrűben, amelyeknek egymástól való távolsága azonos, vezeti fel minden esetben a tanulók egynegyedét - oly módon, hogy kifelé a közkedveltség egyre fogy. A legbelsőn, az első körön belül vannak tehát a legtöbbet választott tanulók 25 %-a, a 3. és 4. kör között azok a tanulók (25 %), akiket legkevesebbszer választanak.

3.2. Bronfendbrenner javasolja /22 /, hogy a

körgyűrűket sikká tegyék és határokként ne a negyed-rész értékeket, hanem az általa kiszámított határokat állítsák be.

A legbelső körön belül azokat a tanulókat vezeti fel akiknek a választása gyakoribb, mint az szigma = 0,02 valószínűség szerint várható lenne. A második kör a legvalószínűbb választásnál van szigma = 0,5.

A harmadik körön kívül kell felvezetni a periféria gyerekeket, vagyis azokat a tanulókat, akiket kevesebbszer választották, mint szigma = 0,02-nél várható lenne.

3.3. A körökben való elrendezéshez harmadik lehetőség, amikor az egyes tanulókra vonatkozó jeleket úgy rendezik el, hogy távolságuk a középponttól fordítottan arányos a kapott pozitív választások számával.

Hasonló eljárásról alapszik O. Engelmayers szociográfiai lapja / 24 /.

Ha pl. két perifériás gyermeknek szerepe eltérő - az egyiket elutasítják, a másikat nem veszik tekintetbe - ebben az ábrázolásban különösen kézzelfoghatóvá válik. Nagyobb csoportok számára ajánlatosabb a Norshway-Bronfendbrenner által javasolt eljárás /22 /.

4. Szabad elrendezés

Ha lemondunk a szabadságfokozatról, olyan ábrázolás válik lehetővé, melyik messzemenően független az értékelő intuicioitól.

Azonban a szociális csoportosulások nem válnak olyan mértékben nyilvánvalóvá, mint amikor a kísérletvezető a papírsík mindkét fokozatával rendelkezik.

Azon kívül, a személyek számának és a lehetséges pozi-

tív választások számának növekedésével a kötött elrendezés hamarabb éri el az áttekinthetőség határát, mint a szabad kétdimenziós elrendezés esetében.

4.1. Moréno szerinti szociogram.

Jelen esetben a részletesebb kifejtést mellőzzük, ismertségére való tekintettel.

4.2. Rangszociogram

A szociogram morenoi formájában feltárul ugyan egy csoport struktúrája, de közvetlen rangsorolási benyomás nem keletkezik, ellentétben a korábban leírt 3 módszerrel. Megoldásként elfogadják: a jeleknek a szociográfiai elrendezését, meghagyva az egyéneknek a rangsor helyzetét, különböző nagyságu körökkel való jelöléssel kibővített változatát vezetik be W. Cappel után /22 /.

A használt körnek a sugara arányos lesz a kapott pozitív választásokkal. Példánkban 0 pozitív válasz esetén 3 mm sugaru kört választunk, annak leszögezése után, hogy egy választás a sugár 2 mm-es növekedésének felel meg, egy pozitív választás esetén a sugár 5 mm, két pozitív választás esetén 7 mm, stb. míg 5 választásnál a sugár 13 mm.

Vagyis

$$r = 2n + 3 \text{ (mm)}$$

Nagyobb csoportok esetén elégséges a sugarat $n + 3$ mm-rel növelni. (n = a pozitív válaszok száma.)

Ellentétben a korábbi ábrázolással itt közvetlenül

látszik, hogy az egyik párnak nagyobb a jelentősége, mint a másik párnak.

Nagyobb csoportoknál és több választási lehetőség-nél a negatív választásokat fel kell tüntetni. Ehhez negatív rangszociogramot kell felállítani, amelyben a köröknek sugara a kapott negatív választások számával nő.

Nagy csoportok esetében a rangszociogramok áttekinthetősége azáltal nő, hogy éppen a gyakran választott személyeket nagyobb körön szemléltetjük, így jobban eloszlanak a választási vektorok.

4.3. Másodlagos rangszociogram

A rangsorolás megejtésénél demokratikus elv szerint járunk el.

Az egyes választók szavazatainak egyenlő súlya van. Azonban a csoportban elfoglalt valódi helyzet szempontjából egy gyakran választott tanulónak a választása többet számít, mint egy perifériásnak. Ebből kifolyólag egy szekundér rangszociogramot javolnak, mint ahogy azt W. Cappel is teszi /22/. "A választások méressenek meg, mégpedig azon speciális súly szerint, amelyet a választó a primér rangsorolásban bír" /31/.

Az áttekinthetőség kedvéért elutasításokat nem, csak választásokat tüntetnek fel. Ebben a szekundér rangszociogramban különösen kiemelődik egy-egy pár jelentősége.

4.4. Szociális igénynivó

A szekunder rangszociogramban többre értékeli azt a választást, amelyet a csoportnak egy magas rangú tagja ad. A szociális igénynivónál azt vizsgálják, aki választ. Választásai és szociális elvárásai olyan csoporttagokra irányulnak-e, akik a rangsorolásban fölöttük állnak-e, azaz felfele választ-e. Ebben az esetben magas igénynivóról beszélnek, és ha a választásait túlnyomórészt nem viszonyozzák, akkor túl magas igénynivóról beszélünk.

Kiértékelés

Az adatokat több szempont szerint értékelhetjük.

1. Szociogram alapján (ez a leggyakoribb),
2. szociomatrix alkalmazásával,
3. egyéb adatok alapján.

Különösen fontos követelmény, hogy ismerjük az egyes tanulók iskolai előmenetelét és a pontos ültetésrendet: az osztályban, tanuló szobában, étkezőben stb.

A választások és elutasítások okát egyéni beszélgetésekkel kell tisztázni.

A szociometriai adatokat alkalomszerű beszélgetésekkel ki kell egészíteni.

A szociometriai adatokkal az osztálynak csak pillanatnyi képét lehet rögzíteni.

A nyert kép csak azokra a kérdésfeltevésekre érvényes, amelyeket a tanulóknak feltettek.

a) Közkedveltség és szorgalom

Lange úgy találja egy 7. fú osztályban, hogy egy tanulót 21-szer választanak pozitíven és 7-szer visszautasítják, hogy születésnapí vendég legyen / 15 /.

4 tanuló osztályszószólónak választja, de ugyanakkor elutasítja, mint születésnapí vendéget.

A Lange által feltett kérdéseknél a tanuló közkedveltsége nagyobb súlyt kap. Az osztályszószólóként a teljesítőképesség

Hofstetter szerint:

a tanulók ítéleteinek szempontjait befolyásolja:

1. Mennyivel járul hozzá a csoport teljesítményéhez egy tanuló.
2. Mennyivel járul hozzá a csoportban lévő tanuló a többiek jó viszonyának építéséhez / 22 /.

Lukasczyk a vezetési feladatok szerint két alapfunkciót különít el:

1. Lokomotion

vagyis olyanokat, amelyek a csoport mindenkori feladatának megoldását, a csoport cél megközelítését, a nehézségeken való tuljutást szolgálják.

2. Kohézió funkciók

vagyis olyan funkciók, amelyek a csoport összetartozását, valamint a rend és akcióképesség fenntartását szolgálják.

E feladatokat egy csoporton belől gyakran két tag végzi el.

Az osztályon belül beszélhetünk egy teljesítménypólusról,

és egy közkedveltségpólusról.

Hofstetter rámutat:

itt egy olyan differenciálásról van szó, mely csak a csoport huzamosabb fennállása óta következhet be.

A vezetési dualizmus jellemző lehet egyes esetekben / 24/.

b) A szociogram kívülállói

A tanító figyelmét azokra a tanulókra is kell fordítani, akit nem választanak.

Gyakori elutasítás problémát jelent.

A kívülállás megteremti: a passzivitás, az elbátortalanodás, az agresszivitás, a negativizmus vonásait.

1. A figyelmen kívül hagyott tanulók

Akiket nem vesznek tekintetbe, azok:

vagy túl félénkek, hogy csatlakozzanak a többiekhez,
vagy túlságosan önállóak, és nincs szükségük erre.

Egy másik csoport: állhatatlan - határozatlan - rosszkedvű - barátságtalan tanulókból tevődik össze.

A gyerekeket nem szabad kényszeríteni a kontaktus felvételére / 33/.

Más a helyzet azokkal a gyerekekkel, akik vágnak a barátságra, de nem kellenek, mert taszítólag hatnak az osztálytársakra.

Meg kell nekik adni a lehetőséget, hogy megváltozzanak.

Ez már a nevelő konkrét feladatát képezi.

2. Visszautasított tanulók okozzák a legtöbb problémát / 43/.

Általában rossz a tanulmányi eredményük.

Gyakori az otthoni rossz körülmény.

Ezek: nem tiszták, zavarják a többieket, durvák és frecek, szentelenül beszélnek.

Ezeket nem szabad senki mellé kényszeríteni, de meg kell próbálni.

Az elutasított kívánságait is figyelembe kell venni /14 /.

c) Párszociogram

A páros viszonylatoknak a szociogramban dupla jelentőségük van: stabil elemeket jelentenek, növelik a koherenciát, tartósabb, mint más kapcsolatok.

Koherencia alatt: az összes kölcsönös választások arányát értik az összes többi választáshoz.

Az osztály szociogramja jobb, ha több páros kapcsolat van, mint egyes, különösen érvényes kölcsönös első választásokra.

Branfenbrenner szerint jó, ha sok a páros kapcsolat.

Hörmann ezt megkérdőjelezi /22 /; a vizsgálatok eredményei alapján rámutat arra, hogy:

1. a kor előrehaladásával fogynak a páros választások, csökken az izoláltak száma, csökken a sztárhelyzet, ezzel nő az osztályösszetartás ereje.
2. Ez a megfigyelés azon tényen alapszik, hogy a párok pozitív hatása mellett a közösség hatását dezintegrálja, ha a párok nem választanak kifele és az osztálytársak nem választják őket, akkor szerepük tulsulyban van az osztály hatásaiban.

Ezekben az esetekben is megfontoltnak kell lenni a nevelőknek.

A párok mellé olyan munkatársakat kell találni, akik az osztály többi tanulója felé a kontaktust helyre tudják állítani.

a) Csoportok az osztályban

Vannak alcsoportok, melyek kevésbé vannak összekapcsolva az osztály többi csoportjaival.

1. Virulens csoport

alatt azt értjük, mely az osztály középpontjában van és a többiek felé erőt sugároz ki.

Csak akkor tudja feladatát betölteni, ha nagy számu küsti kapcsolatok mellett, ugyanolyan nagyságrendü külső kapcsolata is van.

A virulens csoport kulcspozíciója lényeges, néha nagyobb szerepet tölt be, mint a nevelő.

2. Kivülálló csoportja

Néha ezek fix csoportot alkotnak, mint pl. az oppozíciós sarok: körülöttük növekednek a nehézségek, őket nézik a megfélemlítettek, amikor határozni kell valamiben az osztályban.

Erre a csoportra is kell felelősséget ruházni. Ez az alsó tagozaton lényegesen könnyebb, mint a felső tagozaton.

Ha a nem kedvelt gyermeknek kis megbízatásokat adnak, már nem lesznek oly izoláltak.

E csoporttal kapcsolatban gyakran az a veszély áll fenn, hogy: saját értékitéletet fejlesztenek ki, olyan szokásokat alakítanak ki, melyeket szeretnének átvinni az osztály egészére.

Ezek a bukottakból tevődnek össze, ők már mindent ismernek, külön iskolai szargont alkotnak, a teljesítményt lejáratják, terrorizálják a rendeseket, difamálják a rendeseket.

Ezt a csoportot fel kell oszlatni!

Más csoportokhoz kell sorolni, azokhoz, melyek kifele nyitottak, de erősek, hogy egy nehéz tanulót is meg tudjanak erősíteni a közti kapcsolatokban.

Iskolán kívüli kapcsolatokat is terelni kell.

3. Csoportalakítás néhány tényezőjéről is kell szólni.

a) Külső szempontok szerint is lehet osztályozni, például: a-b-c-, nagyság szerint stb.

Itt kevés az összetartás.

b) Teljesítmény és intelligencia alapról

Itt intenzív a munka, de az osztály szétesik teljesítmény szempontjából, és

Szociális összetartás szempontjából is.

c) Vezetésre alkalmasnak látszók kikeresése, akik a maguk részéről kiválasztják a munkatársakat.

Hátránya: csak a vezető választhat, a többi választatik. Így a kevésbé kedveltek számára nem kedvező a mindenhonnan elutasítás. Ennek hatására jó barátságok esnek szét.

d) A nevelő egészen szabadon hagyja, hogy bizonyos nagy-

ságu szimpátia csoportokat alkossanak itt érvényre jut a szociális struktúra: a sztárokat "körüludvarolják", a kívülállókban tudatosodik kívülállóságuk. Gyakran, fejletlen önértékelésük csorbát szenved. Gyakran kerülhetnek egy jó csoport mellé. Hillebrand azt javasolja: a gyenge tanulókat osszák szét csoportokban.

4. A nevelő hagyhatja, hogy a gyermekek laza csoportokat alkossanak, ez a megoldandó feladat szerint mindig más tanulókból áll.

A csoport csucsteljesítményeket érhet el, amelyekben a mindenkori "szakemberek" gyűlhetnek össze.

A d) pontban leírt hátrányok mellett a gyakori változtatás miatt, a tanulóban bizonytalan érzés marad vissza.

5. A nevelő a csoportokat egy szociometriai felmérés alapján állítja össze. Egyes tanulói kívánságokat időről időre lehetővé kell tenni, különleges feladatok céljára: teljesítmény, vagy érdeklődés csoportokat kell létrehozni. Ez akadályozza a klikk képződést, hogy a szociális kapcsolatok stabilizálódjanak.

Minden tanulónak van törzscsoportja, ahova visszatér, ha a különleges munkának vége (pl. Makarenkó módszere is!).

Az ülésrenddel befolyásolhatjuk a szociális rendet.

Például: egy vizsgálatban a tanulóknak mintegy fele kívánja barátjának padtársát (56 %), az első vizsgálat során 2. osztályban. Majd szétültetve, mintegy 23 % a ré-

giek közül.

Harmadik időpontban, mintegy 10 %.

Az eredeti kapcsolat a harmadik vizsgálatban ugrik ki.

e) Motiváció

Kisarárolag szociometriával nem nyerhetünk betekintést a kapcsolatokba.

A kérdésfeltevés is változtat a motivációs helyzeten.

Az egyéni beszélgetés elkerülhetetlen.

Minden tanulónak meg van az egyéni oka a szimpátiára és antipátiára.

A motívumok mélyén fejlődési eltolódások állnak.

1. Osztályban korreláció van

szépség és közkedveltség között 0,6 - 0,8

negyedik osztályban 0,0 és 0,3

lányoknál a külső döntőbb, mint a fiuknál.

2. Iskolai teljesítmények és személyes kapcsolatok a döntők /98 , 108/.

Negyedik osztályban belép a választottnak a szociális viselkedése /94 , 106/.

Hetedik osztályban döntő a választottnak a szociális beállítottsága /67 /.

Emellett, főleg a lányok a pozitív karakter vonásokat veszik figyelembe /43 /.

A nevelő-otthoni körülmények jelentősége a szociális premissa szempontjából a vélemények megoszlása miatt sokszor ellentmondó.

Az otthoni körülmények direkt választásnál nem lényegesek.

Ki lehet mutatni: a család és gyermek szociális helyzete között is van összefüggés.

3. Külső jelek, öltözködés, tisztaság és szociális viselkedésmódok szoros összefüggésben vannak a milieu faktorral.

Iskolán kívüli játszóközösségek olyan gyermekek között alakulnak ki, akiknek hasonlóak a szociális körülményeik.

4. A szociogramos választás emocionális színezetű is lehet, mindez nem tudatosan.

E. IV. OSZTÁLYOS SÜKET TANULÓK BARÁTVÁLASZTÁSA

I. Az egyes osztályok társas kapcsolatainak elemzése

Az "A" jelű IV. osztály társas kapcsolatainak elemzése.

A szociogram értékelése

Két fejlett és jól elkülöníthető, de egymással kapcsolatban lévő alakzat különböztethető meg. Az egyik a lányok csoportja (1-es, 2-es, 8-as, 9-es, 11-es, 13-as, 15-ös tanulók), a másik a fiú csoportja (3-as, 5-ös, 12-es, 14-es, 18-as tanulók). Az osztályból egy tanuló (a 7-es) magányos, öt tanuló pedig (4-es, 6-os, 10-es, 16-os, 17-es tanulók) a két alakzathoz láncszerűen csatlakozik.

A fiúk és leányok csoportját a 3-as, valamint a 11-es és 15-ös tanulók kapcsolják össze.

A fiúk csoportjának szerkezete fejlettebb, mint a lányoké. Itt található egy kétátlós négyzet, vagyis négy gyermek közt hat kölcsönös kapcsolat van. E csoport magját a 3-as, 14-es, 18-as tanulók alkotják. Ezek a tanulók mindhárom kérdésben egymást választották. Hozzájuk kapcsolódik még a 12-es tanuló, akivel két tanuló két kérdésben, a 3-as tanuló pedig mind három kérdésben egymást választották. A 18-as és a 14-es tanuló egy-egy kérdésben szavazott kölcsönösen az 5-ös, ill. a 16-os tanulókra. Így ők is egy négyzetet alkotnak. A csoporthoz kapcsolódik még a 6-os tanuló, aki a 3-as tanulót választotta, viszont egy kérdésben. Ugyancsak a 3-as tanulón keresztül kapcsolódik a fiú cso-

portjának.

A lányok csoportjánál szintén szembetűnik két zárt alakzat, amely azonban már nem olyan fejlett, mint a fiuké: egy egyátlós és egy átló nélküli négyzetből áll.

Az egyátlós négyzet tagjai az 1-es, 8-as, 9-es, 13-as tanulók. Ezek két-két kérdésben választották kölcsönösen egymást, kivéve az 1-es és 9-es tanulót, akik csak egy kérdésben szavaztak egymásra. A 8-as és 13-as tanulóhoz kapcsolódik a 2-es, ill. a 15-ös tanuló két-két kérdéssel, s akik egymáshoz is kapcsolódnak egy kérdéssel és így egy négyzetet alkotnak. A 9-es tanulóhoz egy szavazattal a 11-es és két szavazattal a 2-es is kapcsolódik.

A 15-ös tanulón keresztül kapcsolódik az alakzathoz három kölcsönös szavazat alapján a 4-es tanuló. A lányoknál ez az egyedüli olyan kapcsolat, ahol mindhárom kérdésben egymást választották. A 4-es gyermekhez kapcsolódik a 17-es kettő, hozzá pedig a 10-es egy kölcsönösszavazattal.

A fiuk csoportját a 11-es és 15-ös tanulók kapcsolják össze a lányokkéval.

Az is kitűnik, hogy az osztály központjában a 3-as, ill. a 8-as és 9-es tanuló áll. A 3-asnak hat, a 8-asnak és 9-esnek négy viszonzott kapcsolata van.

A további elemzésnél a gyakorisági táblázat adataira támaszkodva, a következő megállapításokat eszközöljük.

Az osztályban mindenkinek van egy vagy több barátja, s minden tanuló meg is indokolta a választását.

Egy-egy fontos szerepet játszó tanulón keresztül bemutatjuk a barátválasztás jellemzőit és indokait ebben az osztályban.

Azonnal szembetűnik, hogy központi helyet foglal el a 9-es tanuló, akinek a legtöbb pozitív szavazata van. Szám szerint 60. Viszont a többi tanulóhoz viszonyítva sok negatív szavazata is feltűnő (12). A pozitív kérdések közül a "Ki segít legtöbbit a nevelőknek és társaidnak?" kapta a legtöbb szavazatot. Tizenegyen szavaztak rá. Majd egy másik kérdésben is 10 szavazatot kapott. (A 14-es kérdésben.) A legtöbb negatív szavazatot a "Kirel gondolod, hogy nem szeret téged?" kérdésben kapta (hat negatív szavazatot kapott).

Öt tanuló választotta öt barátjának, ebből három kölcsönös (az 1-es, 2-es, 8-as tanulókkal).

A választás indoklásául a következőket tüntették fel: kedves, barátságos, vidám, egymás mellett ülünk a moziban, betegszobában is meglátogatott, segít a játéokban, okos. A választott tanuló (9-es) is hasonló válaszokat ad. Kiegészíti a becsületes megjelölést 2 esetben is.

Igen szoros kapcsolat alakult ki a 3-as, 14-es és 18-as tanulók között. Közülük a központi szerepet a 3-as tanuló viszi, akinek 30 pozitív szavazata van. A legtöbb szava-

zatot a "Ki a barátod az osztályban?" és a "Kit szeretsz a legjobban az osztályban?" kérdésre kapta. Igen kevés a negatív szavazata (3), tehát kifejezetten pozitív szerepet kap a többiektől. Heten választották őt barátnak és ebből öt kölcsönös kapcsolat is kialakult. (A 11-es, 12-es, 14-es, 15-ös és 18-as tanulókkal.)

A választók a következő indoklást hozták fel a barátság megjelölésére: mindenféléről sokat mesél, együtt játszunk, sokat segít a munkában és tanulásban, nem veszekedős, megértjük egymást, okos.

A 3-as tanuló barátválasztási indokai:

Sokat beszélgettünk, mikor beteg voltam meglátogattak, úgyesen játszanak, a 14-es tanulóól megjegyzi, hogy helyes, szép és tiszta, a 12-es tanulóól a sportban mutatott úgyeséget emeli ki.

Az együttes szórakozás is szerepel az indokok között.

Legtöbbnegatív szavazatot (24) a 16-os tanuló kapott.

"Kik azok, akiket senki sem szeret?", "Ki nem segítene neked?" kérdésekben kapta a legtöbb szavazatot. A reá eső pozitív szavazatok száma 18. Negatív szerepe jelzett, de nem kifejezett - a relatív értékskála alapján. Egy gyermek (a 11-es) választotta őt barátjának, de ez a barátság viszonzatlan!

A 16-os tanuló a 14-es és a 18-as tanulóat választotta barátjának, akik viszont - s ez igen tanulságos -, csak a "Ha titkod lenne, kinek mondanád el?" kérdésben választották őt viszont.

Feltűnő, hogy a 7-es tanulónak viszonylag sok pozitív (38) és kevés negatív (3) szavazata van. Szerepe az osztályban pozitív, de viszonzott baráti kapcsolata nincs! (Halló gyermekek közül választott igazi barátot, mivel sokat jár haza, és otthoni pajtásai nagyon szeretik). Vizsgáljuk tovább a 7-es tanuló helyzetét.

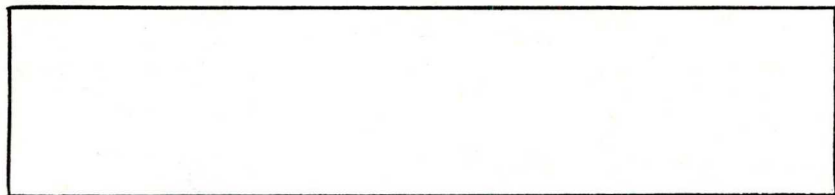
Kitűnik, hogy barátnak választotta a 6-os, a 13-as és 15-ös tanuló. Ő viszont a 3-as, 12-es és 14-es tanulókat választotta az osztályban. A választók indokai: sokat segít, hoz otthonról játékokat, barátságos, nem verekszik. Több tanuló meghív haza (közeli faluban lakik).

A 7-es tanuló indokai: együtt sportolunk, sokszor eljönnek hozzám, becsületesek. De az otthoni barátait külön tulajdonságokkal is jelöli: sok mindenre megtanítanak, sokat beszélnek, nem jelelnek stb.

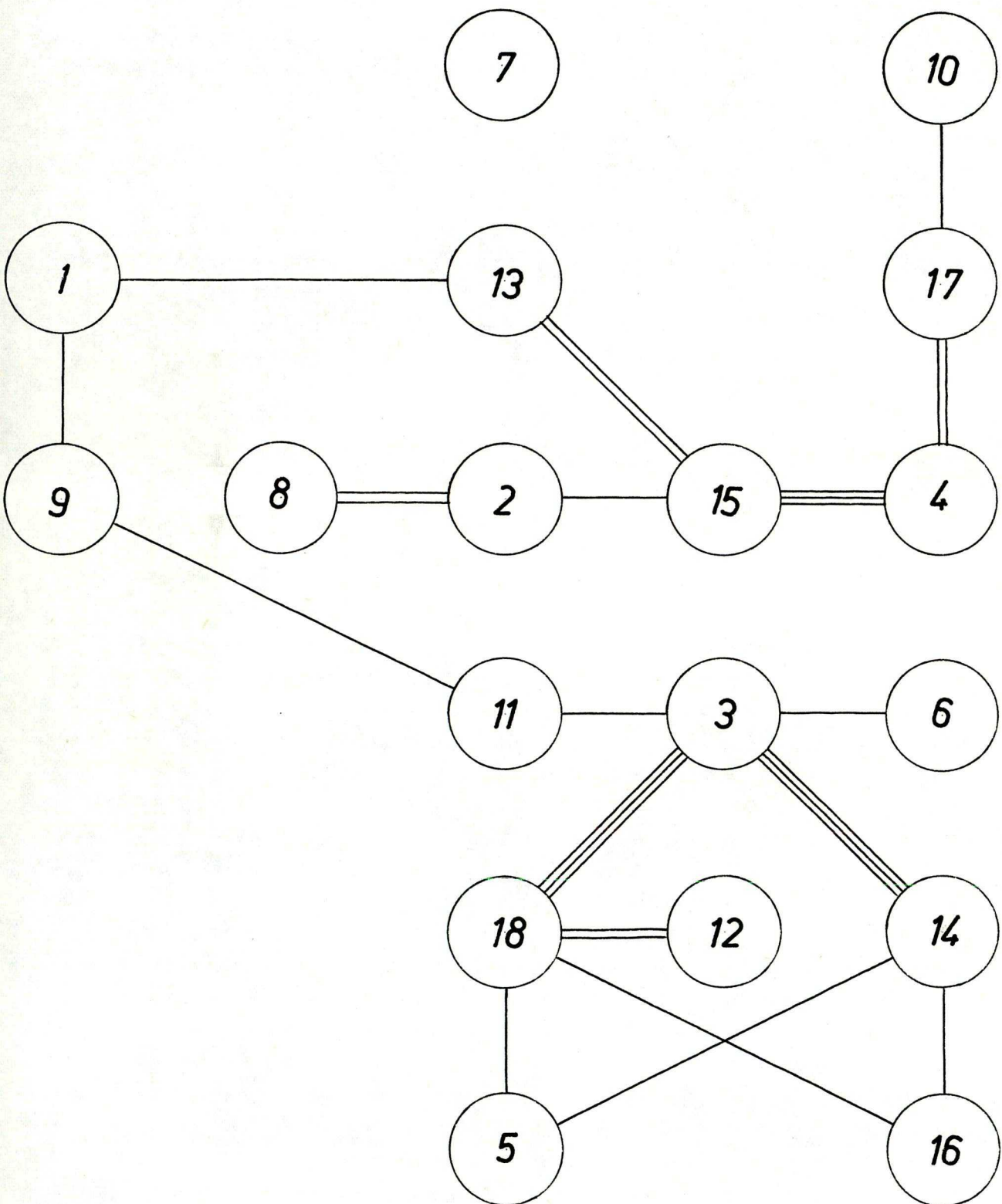
E négy példa is szemlélteti - de az osztály többi tanuló-jára is jellemző, - hogy általában mindenki több barátot választott. Ezek a választások többnyire viszonzottak. Tehát igen szoros, s kölcsönösségen alapuló kapcsolatok alakultak ki az osztályban. A motivációk értékelését összegezve végezzük el.

	Pozitiv												Negativ					Egocentrikus		
	1.	2.	4.	8.	11.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	Σ	6.	9.	10.	12.	Σ	+	-	Σ
1	4	2	2	1					2	3	3	15	3	2	2	1	8			
2	4	5	3	7	1	1		3	5	1	10	40	3	2	1	2	8	1		1
3	7	7	4	1	6	1			1	5	6	38			1	2	3			
4	1	3	2	4	1				1	2	3	17	2	1	1		4			
5	1	2		1	1	13	1		1		2	22	3	3	2	3	11	1		1
6	1	2		1	1	3			1		1	10	1	5	2	3	11	1		1
7	2	3	1	3		11	7	2	7		2	38	2	3	3	3	11	3		3
8	3	2		2	2				2	1	5	18	2	1	1	1	5			
9	4	7	4	8	5		1	1	11	3	9	62	6	2	1	3	12	1		1
10	1	3	1	3				10	2			10	2	3	5		10			
11	2	3	1	4	3				2		4	20	2	2	2		6	1		1
12	5	3	3	1	3	1	2	1	1	3	5	28		2	2	1	5			
13	3	6	3	2	3	1		1	2	1	5	26	3	2	2		7			
14	6	3		1	2	1	8		2	3	6	34		1	1	1	3	1		1
15	3	3	2	2	6		1	2	8	1	4	42	4	3	3	2	12			
16	1	3	2	2	3	1		11	2	2	2	18	4	8	5	7	24			
17	3	4	2	2	2				2	1	2	18	2	2	2	5	11		1	1
18	7	3	3		3	2			1	4	6	29	1	2	2	2	7			
EK Σ	58	64	34	44	42	35	20	29	53	31	75	485	40	44	38	36	158	9	1	10
MO	18	18	14	17	15	10	6	8	18	13	17	18	15	17	18	14	18	7	1	8
Sz. ko.	3,2	3,5	2,4	2,5	2,8	3,5	3,3	3,6	2,9	2,3	4,4	26,9	2,6	2,5	2,1	2,5	8,7	1,2	1,0	1,2

1		bs		s				bS	BS				BS						5	1	2		3
2								BS	BS		S			S					4	2	2		4
3					S						B	BTS		BTS	B			BTS	6	3		3	6
4		s							s					BTS		BS			4		1	1	2
5	t		ts						t					Bts		s		btS	7	2			2
6	b	bs	btS				b		s									bs	7	1			1
7		t	b					t	t			ts		bt					6				
8	tS	BS							BTS			s	BS		s		b		6	1	3		4
9	BS	BS						BS			S	b							4	1	3		4
10											bs		bts				Bts		3	1			1
11		bS	B				s		bS							bs		b	6	3			3
12		s	BTS											BS				BS	4		2	1	3
13	BTS					b	b	BTS				b			BS				6		3		3
14			BTS		B							bS				T		BTS	5	2	1	2	5
15	b	bS	B	BTS			b		bs	b			BS				b		9	2	1	1	4
16			s				s							bTs				bTs	4	2			2
17				BtS					s	b	s				s				5		1		1
18			BTS		S							BtS		BTS		T			5	2	1	2	5



IV. "A" kölcsönösségi vázlata



"B" jelű vizsgálati IV. osztály társas kapcsolatainak
elemzése

A szociogram értékelése

Az osztályszerkezet típusa: laza szerkezet.

Az osztály két csoportra, a fiuk és lányok csoportjára oszlik, amely nem kapcsolódik egymással.

A lányok csoportjában található egy zárt alakzat, egy háromszög, melyet az 1-es, 4-es, 6-os tanulók alkotnak. Ezek közül az 1-es, a 4-es egy, -a 4-es és 6-os egy, -az 1-es és 6-os három kérdésben választották egymást. A 4-es tanulóhoz kapcsolódik egy lánc, melyet a 9-es, 3-as és 8-as tanuló alkot. Ezek a tanulók egy kölcsönös szavazatot adtak egymásra.

A fiuk csoportjában a központi helyet a 7-es tanuló foglalja el. Hozzá kapcsolódik egy kölcsönös szavazattal a 2-es, az 5-ös és a 11-es tanuló. A 11-es tanulóhoz kötődik a 10-es, akivel két kérdésben választották egymást.

A Központban a 7-es és a 4-es tanuló áll, a gyermekek többsége (hét tanuló a tizenegyből!) a peremre szorul.

A barátválasztás jellemzőit ezuttal három példán át kísérjük figyelemmel.

A legtöbb pozitív szavazatot a központi helyet elfogla-

lő 4-es tanulónak van. Pozitív szavazatainak száma 30, negatív szavazata csak négy van. A legtöbb pozitív szavazatot a "Kik azok a gyermekek, akiket mindenki szeret?" a "Ki segít a legtöbbet a nevelőnek és társaidnak?" kérdésekben kapta, valamint a 14.sz. kérdésben. Mindhárom kérdésben 6 szavazatot kapott.

Egy gyermek választotta barátjának (a 6-os), ő viszont a 9-es tanulót nevezte meg, így kölcsönös baráti kapcsolata nincs.

A szociogramon a "Ha kirándulni mennétek, kivel szeretnél egy öt személyes sátorban együtt lenni?" kérdés alapján kapcsolódik társaihoz.

A 6-os tanuló barátválasztási indokai a következők: segít a tanulásban, sokat nevetünk, vidém. A 4-es tanuló indokai: titkot nem árulja el senkinek.

Szoros baráti kapcsolat csak a 6-os és 1-es tanuló között alakult ki. Ők mind a három kérdésben egymást választották.

Az 1-es tanulónak 29 pozitív és négy negatív szavazata van. A legtöbb pozitív szavazatot a "Kik azok a gyermekek, akiket mindenki szeret?" kérdésben kapta.

A 6-os tanuló 18 pozitív szavazatot kapott és egy negatívot. Az 1-es tanulót csak a 6-os tanuló, a 6-os viszont az 1-esen kívül még két tanulót is barátjának nevezett meg; a 4-es és 9-es tanulót. De ezek a kapcsola-

tok nem viszonzottak!

E tanulók között a barátválasztás indokai a következők voltak.

A 6-os tanuló az 1-esről: sokat mesélünk egymásnak, együtt játszunk és sétálunk, sokszor rajzol nekem.

Az 1-es tanuló a 6-osról: együtt tanulunk, játszunk, sokat nevetünk, vidám.

Az osztályban a legtöbb negatív szavazata (14) és a legkevesebb pozitív szavazata (2) a 10-es tanulónak van. A legtöbb negatív szavazatot a "Kik azok, akiket a többi gyermek sem szeret?" kérdésben kapta. A két pozitív szavazatát a 11-es tanulótól kapta, így a szociogramban két vonallal kapcsolódik a két tanuló. Barátjának őt senki sem választotta, ő a 11-es tanulóra szavazott ebben a kérdésben. Barátválasztása indokául a következőket említette meg: segít a tanulásban, nem csufol, hogy buta vagyok.

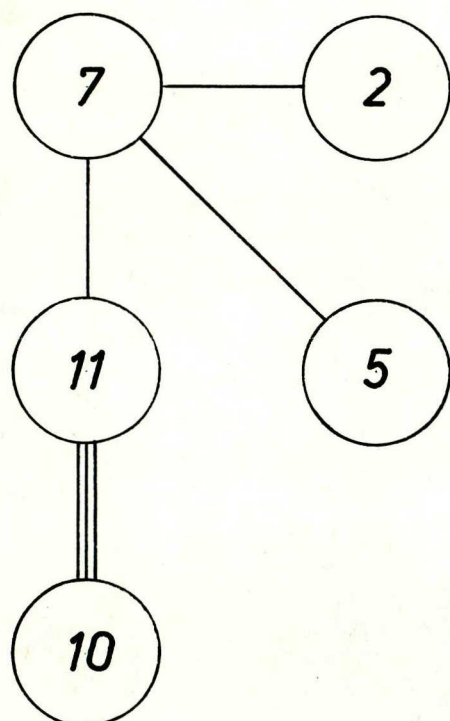
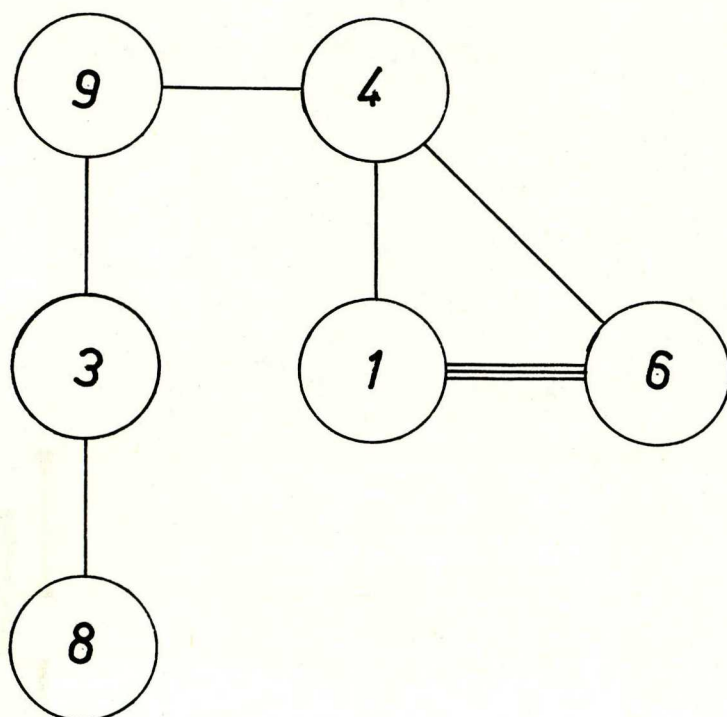
Az osztályban többen választottak barátot, de viszonzott baráti kapcsolat csak egy van, s igen sokan szavaztak a másik osztály tanulóira.

	Pozitiv												Negativ					Egocentrikus		
	1.	2.	4.	8.	11.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	Összesen	6.	9.	10.	12.	Összesen	+	-	Σ
1	1	4	2	7	2	1		4	4	1	3	29	1	1	1	1	4			
2	2	2		4	2		4		2	1	5	22								
3	2	2		4	4				1	1	1	15		1			1	1		1
4	1	3	1	6	3			6	6	1	3	30	2	1	1			4		
5	1	1	1	5	4	7	5	1		1	3	29	1				1	1	1	2
6	1	3	1	3	3			2	1	1	3	18		1			1	2		2
7		1	1	1	1					1	3	8	3	5	4	5	17			
8		2	1	4	1				1	1		10		2		1	3			
9	2	1	1	3	3			4	4		3	21		1			1			
10										1	1	2		5	7	2	14			
11	2	2		1	2	2				1	4	14		4	3	1	8	1	1	2
EK Σ	12	21	8	38	25	10	9	17	19	10	30	198	7	21	16	10	54	5	2	6
MO	8	10	7	10	10	3	2	5	7	10	10	11	4	9	5	5	10	4	2	4
Sz. koe.	1,5	2,1	1,1	3,8	2,5	3,3	4,5	3,4	2,7	1,0	3,0	18,1	1,7	2,3	3,2	2,5	5,4	1,2	1,0	1,5

IV. "B" kölcsönösségi táblázata

Ssz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		D.k.	F.k.	K.k.	H.k.	Összes
1				S		BTS			s				3	1		1	2
2					S		S	t			S		4	3			3
3								S	tS				3	2			2
4	tS					S			bS				3	3			3
5		bTS					S				S		3	3			3
6	BTS			bts					bs				3	1		1	2
7		S			S						bS		3	3			3
8	s		bTS			s							3	1			1
9		bs	bS	S									3	2			2
10		s					s				bTS		3	1			1
11		S			bTS		tS			TS			4	3			4

IV. "B" kölcsönösségi vázlata



A "C" jelű IV. osztály társas kapcsolatainak elemzése

A szociogram értékelése

Az osztályszerkezet típusa: laza szerkezet.

Az osztály két részre különül el, amely nem kapcsolódik egymással, amely egyben a fiuk és leányok csoportját jelenti.

A fiuk csoportjánál egy zárt alakzat, egy háromszög található, melyet az 1-es, 7-es és 9-es tanuló alkot. Akik egy-egy kérdésben választották kölcsönösen egymást. A 7-es tanulóhoz kapcsolódik két kölcsönös szavazattal a 2-es tanuló, a 9-eshez pedig három kérdésben a 3-as tanuló.

A lányok kapcsolatai ebben az osztályban szintén nem olyan fejlettek, mint a fiuké. Itt három páros kapcsolat található. A 4-es, 12-es; a 6-os és a 13-as, a 10-es, 11-es tanulók között. A párok mindhárom kérdésben egymásra szavaztak.

Az osztályban két izolált tanuló van. Egy fiú (8-as) és egy leány (5-ös).

Az osztályközepén a 7-es és 9-es tanuló áll, akiknek három viszonzott kapcsolatuk van.

Öt gyermek kapcsolódik egymáshoz (1-es, 7-es, 9-es, 2-es, 3-as), és az osztály nagyobb része (6 tanuló) páros kapcsolatot alkot, illetve kettő magányos.

A barátválasztás jellemzőit ezuttal megint négy példán mutatjuk be.

A legtöbb pozitív szavazata (46) a 9-es tanulónak van, negatív szavazata egy sincs! A legtöbb pozitív szavazatot a "Ki segít legtöbbet a nevelőnek és társainak?" és a "Ki az, akit mindenki szeret?" kérdésekre kapta. Egy tanuló (a 3-as) választotta őt barátjának, akivel a barátság kölcsönös.

A 3-as tanuló választásának indoklása: segít a tanulásban, együtt játszunk, sokat viccel.

A 9-es tanuló indoklása a következő: jó barátom, mindig vidám.

A lányok kapcsolataiból egy páros kapcsolatot mutatunk be. A 6-os és a 13-as tanulókon keresztül.

A 6-os tanulónak 16 pozitív szavazata van, negatív szavazata egy sincs!

A 13-as tanulónak 19 pozitív szavazata van. Negatív szavazata egy sincs!

A két tanuló barátválasztási indoklása azonos: jó barátok vagyunk, titoktartó, sokat mesélünk egymásnak, jól jelel!!!

Az osztályban, mint említettük, két magányos tanuló van. Az 5-ös tanulónak 11 pozitív és 9 negatív szavazata van. Egyik kérdésben kapott több szavazatot ("KI a legerősebb az osztályban?"). Senki sem választotta őt barátjának, s ő sem szavazott senkire ebben a kérdésben.

A 8-as tanulónak 7 pozitív és 5 negatív szavazata van. Egyik kérdésben sem kapott kiemelkedően sok szavazatot. Őt senki sem választotta barátjának, ő viszont a 3-as tanulót nevezte meg.

Barátválasztási indokai: szorgalmas tanuló, rendes, tiszta. Az osztályban 13 tanuló közül kettő nem választott barátot, 8 tanulónál kölcsönösen viszonzott, 3 tanulónál nem viszonzott a barátválasztás.

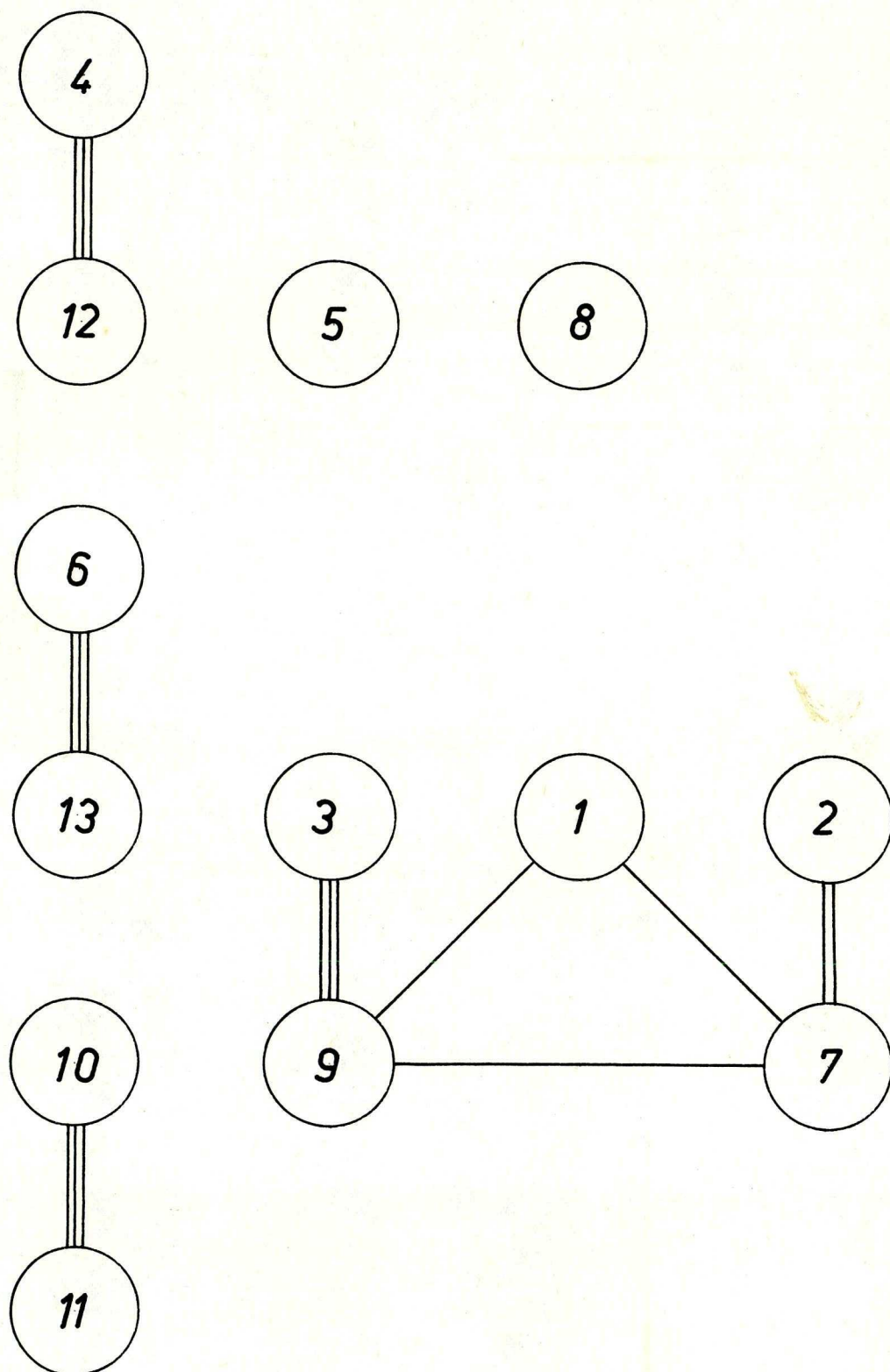
Barátnak általában egy, legfeljebb két társukat választották, de ezek közül több esetben az egyik kölcsönös.

	Pozitív												Negatív					Egocentrikus		
	1.	2.	4.	8.	11.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	Összesen	6.	9.	10.	12.	Összesen	+	-	Σ
1	2	3	2	1			2	3	1	1	5	20	1	1		2	4			
2		2	3					2		2	2	11	1	1		8	10			
3	2	2	3	9	10		1	3	1		5	36								
4	1	3	3					2	1	1	4	15								
5		4	2			2		2		4	1	15	3	3		3	9			
6	1	4	4			1		3	1	2	2	18								
7	1	3	3					2	1	1	4	15								
8		2	2					2		1	1	8	3	1		1	5	1		1
9	4	6	3	6	11		3	5	3	1	5	47						2		2
10	1	7	3		3			4	1	3	2	24								
11	1	8	2	1				2	2	3	3	22								
12	1	5	4			2		2		4	5	23								
13	1	6	4			1		3	1	1	3	20								
EK Σ	15	55	38	17	24	6	6	35	12	24	42	274	8	6		14	28	3		3
MO	10	13	13	4	3	4	3	13	9	12	13	13	4	4		4	4	2		2
Sz. koe.	1,5	4,2	2,9	6,2	8	1,5	2,0	2,6	1,3	2,0	3,2	21,0	2,0	1,5		3,5	7	1,5		1,5

Sz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	D. k.	E. k.	K. k.	H. k.	Összes
1							b S		bt S					3	2			2
2							T S		BTS					1		1		1
3		bts												2			1	1
4												BTS		1			1	1
5																		
6													BTS	1			1	1
7	S	bTS	s						bt S					4	2	1		3
8	s		bs						ts					3				
9	S		BTS				S							3	2	1	1	3
10											BTS			1			1	1
11										BTS				1			1	1
12				BTS							t			2			1	1
13						BTS								1			1	1

IV. "C" kölcsönösségi táblázata

IV. "C" kölcsönösségi vázlata



F. A TÁRSAS KAPCSOLAT ALAKULÁSÁNAK ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI
IV. OSZTÁLYBAN

A gyermek társas kapcsolatainak fejlődését szervezett nevelési körülmények között is vizsgálni lehet. Egyrészt a nevelő-tanuló, másrészt a tanuló-tanuló viszony vonalán. A barátságok és a társulások tartalmait sajátos formai vonásait társadalmi és intézményes szerkezetek és modellek is meghatározzák.

Ebből a szerkezeti és modellálási környezetből, olyan hatások érintik a gyermeket, amelyek eredményeként kialakul a kapcsolatteremtés fejlődésének a menete. A modell által biztosított minták a hallás kiesése miatt elsősorban vizuálisak.

Az interisizáció menetét pedig a felnőtt (nevelő) és gyermek, valamint a gyermek-gyermek kapcsolat fejlődésének sajátosságai meghatározzák.

A halláskárosodott gyermek társas kapcsolatainak fejlődésmenete eltér a normálisan fejlődő (halló) gyermekek ilyen jellegű kapcsolatainak fejlődésétől. Perspektívikusan pedig kialakul egy süketes magatartásforma. Erre a magatartásformára jellemzően hat a beszűkült választási lehetőség, ami a hallók világában már indulásként hátrányos szerepkört jelent. A viselkedésforma magában foglalja a hallók viselkedésmintáit, melyet speciálisan a

halláskárosodottak felé formál, valamint azokat a modelleket, amelyeket a rögződött süketes viselkedés és társas érintkezés alakított ki. Társas magatartást a hallás tartományában keletkező valóságismeret, hatékony szociális értéket nem képezhet. A süket gyermek tehát a magyarázat, az ötlet a jel síkjára száll alá, aminek befogadása alacsony szintű modellálási helyzetet teremt. A biztonságos információ megszerzése csak kisebb csoportokban lehetséges.

Éppen ezért a leggyakoribb társkapcsolat a pár, vagy három tanuló által képzett zárt alakzat. Ezek igen tartósnak bizonyulnak.

A domináló zárt alakzat a lányoknál is megtalálható, ahol ugyan a közös tevékenység alacsonyabb, mint a fiuknál pedig a halláskárosodás nem érinti a közös, játékos, manipulációs helyzeteket. Tartalmi feltételei jelennek csak jellegzetes leszűkülést. A társas magatartás kifejlődésének nem lehet oka a közös tevékenység hiánya, csak olyan területen, ahol a modell követés csak verbálisan lehetséges.

A társas magatartás kifejlődését jelentősen determinálja az is, hogy a gyermek érintkezéseinek körét, milyen rangsorolású gyermekek alkotják. Az osztályon belül a legtöbbször választott tanulóval való kapcsolat arra világít rá, hogy az adott tanuló a választások rangsorában pozitívnak itéli azt a tanulót (modell-nyújtónak), akit követ, akinek utasításait elfogadja.

Nevelés hatására felismerik a nevelők (felnőttek) részéről nyújtott információk jelentőségét. A 10-12 éves halláskárosodott tanulók már igyekeznek összeegyeztetni tapasztalataikat, s azt verbálisan is elsajátítják. Ez teszi lehetővé a kikérdezés hatékonyságát. Ugyanakkor az egymás közti lényeges különbségeket még csak a konvenciók szűk körén belül ismerik fel. A szinkretikus szemléleti különbségek közel megfelelőek a kialakult vélemény szintkülönbséggel. Vagyis, jól szembevetendő: a megismerés objektív lehetőségei (információ, tartalom) és a szubjektív szempontcsere szét nem választottsága. Bizonyos helyzetekben a süket gyermek számára ugyanugy elfogadható a nevelő, mint halláskárosodott társának véleménye. A nevelés hatására a reaktív magatartásformát már tapasztalattal alátámasztott verbális közlés is fedi.

Ez már fejlődési sajátosság, ami arra utal, hogy a szociális hatékonyság és vezetés terén képesek előtérbe helyezni a hallóktól átvett normatív kritériumokat. Ennek megfelelően egy-egy helyzet nemcsak informatív, hanem ötletadó is, ami azt jelenti, hogy nélkülözhetetlenné válik a vezető, s annak megválasztásakor különböző kritériumok alapján járnak el.

Ez kétségtelenül fedi azt a tényt, hogy a fejlődés következtében a csoportban a szociális hatékonyságot a hallók (és felnőttek) társadalmába történő beilleszkedés sajátos nehézségei határozzák meg. Vezetővé az a gyermek válik, amelyik legalaposabban kiismeri magát a hallók kö-

zött, s ezzel társainak a legnagyobb segítséget biztosítja.

Az ilyen gyermek szociális hatékonysága abból a funkcióból adódik, melyben ő összekötő kapocssá válik - a közösség és hallók világa között (jól artikulálók, jó szájrololvasók is). Ugyanakkor tipikus "süketes" ideáljai is vannak a közösségnek, ilyen gyermekek, akik heves érzelmi és indulati feszültségek között képesek átélni halláskárosodott voltukat. Ezek a gyermekek felfogják sükettségüket. Az ilyen gyermek magatartása így sok esetben modellül szolgál. Az ő helyzete mutatja leginkább a halláskárosodott gyermek általános beilleszkedési nehézségeit a nevelőközösségbe, a hallók társadalmába.

Az ilyen tanulók szociális hatékonysága jól megmutatkozik a közösség általános viselkedésformájának és értékrendszerének kialakításában. A közvéleményt formálják, de nem igazi vezetők, a közös tevékenységben hatánuk nem bontakozik ki.

A következőkben néhány általános sajátosságot kívánunk összefoglalni.

A/ A megismerés fejlődése során kiművelt lehetőségek - a közösség tevékenységére, s arról alkotott véleményére hatást gyakorolnak. Sajátos elképzeléseket és gondolkodásmódot tükröznek.

Az ismeretek közti különbség, szociális hatékonyságbe-

li differenciákhoz vezet (önállóság és biztonságérzet stb.). A viselkedésformák és értékrendszerek kialakulásában ez megmutatkozik. A közvéleményre formáló erőként hat (sok esetben nehezedik).

A különböző sullyal szereplő gyermekek köre a többiek reális életterét körülhatárolja. A csoportosulás jellegzetes formái bontakoznak ki. Erre jellemző a páros-ság vagy zártság. Az elmondottakból következik, hogy az osztály társas szerkezetét sajátosan kialakult tevékenységformák befolyásolják. A tevékenységek alapformája, manipulálástól a verbális tevékenységig való fejlődés, ami értelmi tevékenységek fejlettségéhez is kötött.

B/ A közösségi magatartást és annak kifejlődését a tevékenységek viszonylag zárt köre jellemzi, és determinálja (nevelőotthon). A gyermekek életéből hiányzik az a gazdag tapasztalat, amelyet a halló gyermek könnyen megszerez a közös tevékenységek változatossága során.

A fejlődés menetét befolyásolja az intenzív, aktív társas élet hiánya a hallókkal. (Cél - a hallók felé irányítás!)

A gyermekközösségekre csakis a közös tevékenységek érdekében szervezett hatások birnak fejlesztő erővel.

A vezető gyermek nem mindig emeli a társas szerkezet színvonalát.

Sok esetben az is jellemző, hogy fluktuáló számú baráti pár alakul ki és szilárdul meg (információ törés!). Így

a pár a vezető választás viszonylatában is a közösségi élet egybeforró alapegységének bizonyul.

Ennek megfelelően a gyermekek választásaikat motiválni is képesek.

C/ A konformizmus és biztonságra való törekvés háttere sajátos élethelyzetéből fakad a hallásában sérült gyermeknek.

D/ Fejlődési sajátosságuk normál fejlődésükével összevethető. A hiányosságok feltárhatók, ami nyilván az érzékszervi "fogyatékoság" rovására írhatók.

E/ A halláskárosodott gyermekek nevelése asáttal is teljesebbé válhat, ha ezeket a hiányosságokat is képes pótolni, megszüntetni.

F. ALSÓTAGOZATOS SÜKET GYERMEKEK INTERPERSZONÁLIS KAPCSO- LATÁNAK VIZSGÁLATA

A nevelőkhöz való viszony tükröződése II. és IV. osztályos tanulók társas kapcsolatában

A süket gyermek interperszonális kapcsolatai két síkon tárhatók fel.

Egyrészt a gyermek-felnőtt kapcsolatában, másrészt a gyermek-gyermek kapcsolat vonalán.

A süket kisiskolás kisgyermek felnőtthez (nevelőhöz) való viszonya elsősorban érzelem-vezérelt /36, 89/.

Az életkör növekedésével, valamint az iskolai tanulmányok hatására a felnőttekhez (nevelőkhöz) való viszonyában csökken az érzelmek szerepe /81, 86/.

Ez a viszony-alakulás, fejlődés tapasztalati úton is végigkövethető a süket kisiskolásoknál is.

A kisiskoláskorú süket gyermek érzelmi viszonyulása nehezen megközelíthető pszichikus jelenség, ezért vizsgálata is bonyolult.

A vizsgálatban azt kívántuk feltárni, hogy hogyan tükröződik: a süket gyermek társas kapcsolatában a nevelőkhöz fűződő viszony.

Továbbá, hogy az osztály vezetését ellátó nevelőnek egy-egy tanulóval kialakított állásfoglalása (véleménye, de nem bárány módja) hogyan befolyásolja az adott osztály tanulóinak egymáshoz való viszonyát (a társaikhoz és a nevelőhöz).

Az érzelmi irradiáció megváltozik-e az életkorral? A nevelő befolyásoló szerepe növekszik-e, vagy csökken az iskolai évek során?

Ezekre a kérdésekre kerestünk választ második és negyedik osztályos süket tanulók körében.

BEMUTATÁS

A vizsgálatra került gyermekek megoszlása osztályonként

Osztály	Életkor átlag	Nem		Halláskárosodás foka				Létszám össz.
		leány	fiú	1.	2.	3.	4.	
2.	9,7	5	9	1	1	3	9	14
2.	9,10	6	6			3	9	12
2.	9,9	4	9,			5	8	13
2.	9,10	6	9	1	2	2	10	15
2.	9,5	3	9			4	8	12
4.	12,4	3	8		1	1	9	11
4.	12,1	5	8		1	4	8	13
4.	11,10	7	10			6	11	17
4.	12,6	6	8		1	4	9	14
4.	12,3	4	8			4	8	12
				2	6	36	89	
		49	84					133
		36,8 %	63,2 %					100 %

A táblázatból látható, hogy a vizsgálatot 5 második és 5 negyedik osztályban végeztük el, 1964-1969 között.

Az életkor átlagok alakulását az 1. táblázat második oszlopa tartalmazza. A tábla következő oszlopában az egyes osztályok nemek szerinti megoszlását tüntettük fel. Feltűnő, hogy az iskolai osztályokban a fiúk száma összegét tekintve jóval magasabb, mint a lányoké. Erre fel kell figyelniünk. Százalékos megoszlásban: az összes vizsgálatra sor került gyermekek 36,8 %-a leány, 63,2 %-a fiú.

A halláskárosodás foka szerinti elkülönülés 1-4-ig számolt aloszlopokban van feltüntetve. Kitűnik, hogy a beszéd szempontjából nem hasznosítható hallásmaradványosok száma (89) 66,9 %, a beszéd szempontjából hasznosítható hallásmaradványosak (36 tanuló) 27 %, 6 tanuló súlyosan nagyothalló, egyéni hallókészülékkel jól hall, 2 tanuló nagyothalló.

MÓDSZEREK

a) Szociometriai felmérés

A kikérdezést egyénenként, aránylag nyugodt körülmények között végeztük el. Minden egyes tanuló az alábbi kérdésekre válaszolt:

I. Ki a barátod?

II. Ki nem a barátod?

III. Kit szeret a tanár néni (bácsi)?

IV. Kit nem szeret a tanár néni (bácsi)?

V. Ki szereti a tanár nénit (bácsit)?

VI. Ki nem szereti a tanár nénit (bácsit)?

A kérdésekre kapott válaszokat az "adott szavazatokat összefoglaló" (I.sz. táblázat), és a "kapott szavazatokat összefoglaló" (II.sz.) táblázaton tüntettük fel.

b) A nevelő kikérdezése

Ugy véltük, hogy a tanulók kikérdezése nem elegendő e több szempont alapján feldolgozható kérdéskörben.

Ezért a szociometriai felméréssel egy időben megkértük az érintett osztályokat vezető nevelőket, hogy egy általunk összeállított kérdőív segítségével, annak szempontjai alapján értékeljék (1-5-ig) az osztály tanulóinak tudás-képességét. Majd az általunk megadott szempontok szerint szorgalmát is minősítse. Végül, minden egyes tanulót be kellett sorolni az alább feltüntetett kedveltségi kategóriába. Minden tanulóról el kellett döntenie, hogy mennyire kedveli. Azért is indokoltnak véltük ez utóbbi rangsorolást, mivel az interperszonális kapcsolatokban a nevelő részéről megnyilvánuló szimpátia, vagy antipátia elsősorban nem a tanulóval való bánásmódban fejeződik ki, hanem a kedveltségben (kedvelt tanulót is fokozott mértékben kell kritikailag bíráltni!) / 63, 64, 66/.

E rangsorolásra a következő kategóriák álltak a nevelő előtt:

Nagyon kedvelem	(5)
Kedvelem	(4)
Közömbös	(3)
Nem kedvelem, de elviselem	(2)

Nem kedvelem, elviselhetetlen (1) / 70/.

Miután a nevelő eldöntötte a kategóriába sorolást, 30 nap múlva újabb feladatot kellett megoldania, a másodikat.

Ebben a feladatban a nevelőnek az osztályába járó tanulók fegyelmezettségét kellett értékelni, a szokásos érdemjegyekkel.

El kellett döntenie ezután, hogy tanulói külső megjelenését milyen (1-től 5-ig terjedő) minősítéssel lássa el.

Végül arra is válaszolnia kellett, hogy szerinte tanítványai mennyire kedvelik őt. Egyszerű - az előbbihez hasonló - fokozatokon kellett jelölnie válaszait, tanulónként. A következő kategóriák (fokozatok) álltak a rendelkezésére:

Nagyon szeret	(5)
Szeret	(4)
Közömbös	(3)
Nem szeret, de nem mutatja	(2)
Nem szeret, ki is mutatja	(1)

A két fokozat skála kitöltése közötti időt - a 30 napot - az indokolta, hogy a lehető legnagyobb mértékben kiküszöböljük az első skála érzés keltette utóhatásait, majd a másodikkal váratlanul szembetalálva magát a nevelő - ne érezze a második kérdőív hasonlóságát. Ugyanannak a dolognak a két oldaláról lévén szó.

A folyamatos feldolgozás érdekében a két kitöltött kérdőív kérdés-felelet mutatóit egy táblázatban összesítettük, amelyen feltüntettük a gyerekek véleményét tükröző szavazatszámokat - a nevelő-gyermek (tanuló) viszonyáról.

A vizsgálatok eredményeinek bemutatása és megbeszélése

1. A szociogramok értékelése

Az osztályok társas kapcsolatairól szociogramot szerkesztettünk. Mivel a kérdések csak az egyik oldal két sajátosságát szemléltették, vetették fel, így a szociogram nemcsak a barátválasztások alakulását tárja fel, hanem azt is, hogy a többi kérdésben (II. III. IV. V. VI.) való választásuk és választottságuk alapján az egyes tanulók milyen helyet foglalnak el a közösség életében. Már az előbbi fejezetben is említettük, hogy ennek alapján beszélhetünk:

- a) központi gyerekekről, akit a legtöbbben választanak a pozitív kérdésekben és a legkevesebb negatív szavazata van;
- b) átlag gyerekről, aki átlagos mennyiségű pozitív és negatív szavazattal rendelkezik;
- c) perem gyerekekről, akik a legtöbb elutasító szavazatot kapták.

Abból a célból, hogy szociometrikus helyzetek - a közös-

ségek fejlődését lemérhessük a második és negyedik osztály közt, ki kellett számitanunk a zárt, illetve csillag alakzatban szereplő tanulók százalékos megoszlását és az egyes osztályok kölcsönösségi indexét.

Zárt és csillag alakzatban szereplő tanulók %-os megoszlása a 2. és 4. osztályban

2. osztály	4. osztály
10 %	57,4 %
28 %	65,3 %
29 %	59,4 %
90 %	46,9 %
42 %	78,2 %

A második osztályokban rendkívül nagy az ingadozás, a zárt és csillag alakzatban szereplő tanulók aránya 10-90 % között ingadozik. Negyedik osztályra már mindenütt előfordul a zárt alakzat az egyébként is gyakori pár- és lánckapcsolatok mellett. Negyedik osztályban az ingadozás a megvizsgált osztályok esetében 46,9-78,2 között mindössze 31,3 %. A két adat összehasonlítása azt mutatja, hogy nő a kapcsolatok száma, melyek egyre több zárt vagy csillag alakzatot hoznak létre. Az ingadozás mértéke csökken.

A következőkben tegyük vizsgálat tárgyává a kölcsönös kap-

csolatok számának alakulását.

Kölcsönösségi indexeket összehasonlító tábla

2. osztály	4. osztály
34,1 %	94,1 %
47,9 %	85,7 %
63,8 %	79,0 %
89,7 %	89,2 %
54,6 %	94,7 %

Az osztály kohézióját tünteti fel a kölcsönösségi index. Mint tudjuk, a kölcsönösségi index 80 %-tól felfelé magas értéket mutat. A második osztály oszlopában mindössze 1 osztály lépi át a 80 %-os hatást. Ezzel szemben a megvizsgált negyedik osztályok lényegesen túllépik a 80 %-ot. Egy osztály pedig a határon fekszik (79,0 %).

A közösség fejlődése a kölcsönösségi index alakulásán keresztül jól szembetűnő. Negyedik osztályra a fejlődés (a megvizsgált osztályokban) igen szembetűnő. (Itt jegyezzük meg: a vizsgált osztályok az igen kiemelkedő nevelőmunkát is felvetik, mint háttérrel! Figyelemre méltó odaadással foglalkoztak az osztályok növendékeivel, a közösségi nevelés megvalósításának eszközeivel nem fukarkodtak.)

A szociogramok vizsgálata kiterjed a nemek elkülönülésének a feltárására is. Szembetűnő, hogy míg 2. osztályban

egy zárt alakzatban fordul elő leány-fiu kapcsolat, addig negyedik osztályban 2 párban is előfordul e kapcsolat, továbbá a zárt és lánc alakzatot leány köti össze. Egyébként a leányok elkülönülő tendenciája jellemző, de az egymás iránti érdeklődés elsősorban az elutasításban mutatkozik (Praepubertás).

2. A leadott és kapott szavazatok áttekintése és értékelése

a) Pozitív és negatív viszonyulási készség vizsgálata

Amennyiben a szavazatok összegét elosztjuk a szavazók számával, akkor a leadott szavazatok alapján kiszámítottuk a pozitív és negatív viszonyulási készséget.

A pozitív viszonyulási készség azt jelenti, hogy egy-egy tanuló - átlag - hány szavazatot adott pozitív kérdésekben (I. III. V. kérdés).

A negatív viszonyulási készség azt jelenti, hogy a negatív kérdésekben (II. IV. VI.) - átlag - hány szavazatot ad le egy-egy tanuló.

Pozitív és negatív viszonyulási készség táblázat

2. oszt.	4. oszt.	2. oszt.	4. oszt.
12,3	23,9	4,2	3,1
16,7	28,6	3,5	2,6
19,4	24,5	6,8	4,5
12,7	21,3	5,7	2,3
14,3	20,4	9,1	3,8

A pozitív viszonyulási készség alakulása kellemes meglepetéssel szolgál. Jól látható, hogy a negyedik osztályra növekedik az átlag leadott szavazatok száma.

A nevelés tervezése szempontjából a negatív viszonyulás értékelése épp oly fontos, mint a pozitív viszonyulások alakulása.

Tehát negyedik osztályra a negatív jellegű választások, elutasítások száma csökken. Már előzőleg jeleztük, hogy az elutasítás a fiúk és lányok praepubertáskori viszonyából származik elsősorban, másodsorban néhány tanulót utasítanak el - de nem mind három kérdésben egyöntetűen.

Megfigyelhető, hogy azokat a tanulókat utasítják el, akiknek közösségi (etikai morális) megnyilvánulásai mellé rossz tanulmányi eredmény társul.

b) Pozitív és negatív ítéleti szélesség

Amennyiben arra keresünk választ, hogy az egy tanuló által leadott szavazatok a pozitív és negatív kérdésekben hány tanuló között oszlik meg, akkor a pozitív és negatív ítéleti szélességre vonatkozóan kapunk értékelhető adatokat. Ahol az ítéleti szélesség egyenlő az egyes tanulók által választott gyerekek számának összege elosztva a választók számával.

2. oszt.	4. oszt.	2. oszt.	4. oszt.
7,2	11,7	3,2	2,1
6,8	14,6	2,9	3,0
11,3	12,8	3,8	3,2
6,9	13,1	4,1	1,9
7,4	6,7	7,9	2,7

A pozitív ítéleti szélesség másodiktól negyedikig növekedő, a negatív ítéleti szélesség fokozatosan csökkenő tendenciát mutat. A fejlődést nyilvánvalóan a sokoldalú funkció-megbízatus hálózat is elősegíti, a kibontakozó kisdobos és uttörőélet szervezeti formáinak hatására, valamint a nevelőotthoni megbízatusok egymás alá-fölérendeltségi viszonyának, továbbá a nevelő mindennapos közösség-fejlesztő munkájával.

A kapott szavazatok értékelése

a) A pozitív és negatív szerepkör erőssége

Minden egyes tanulóra eső szavazatot két szempont alapján lehet feldolgozni.

Amennyiben a kapott szavazatok számát elosztjuk a választottak számával, így pontosan megállapíthatjuk, hogy az adott osztály tanulói átlagban hány szavazatot kaptak.

Ezt a számszerű indexet, pozitív, ill. negatív szerepkör

erősségnek tekintjük.

Pozitív és negatív szerepkör erősség a második és negyedik osztályban, osztályonként %-ban kifejezve, a következő adatokat tükrözi.

2. oszt.	4. oszt.	2. oszt.	4. oszt.
5,9	17,2	2,4	3,2
9,3	22,1	2,0	3,5
12,4	21,2	6,1	2,9
10,0	21,7	6,5	3,8
9,8	14,3	8,0	3,1

A táblázatból kiderül, hogy a pozitív szerepkör átlagát tekintve a megvizsgált osztályokban kedvezően emelkedő tendenciájú.

A negatív szerepkör mutató indexe a kevés adat (5 osztály) ellenére is képes szemléltetni, hogy a fejlődés kedvező irányú.

Tehát az osztályok függvényében csökkenő, ha nem is erőteljesen.

A pozitív és negatív vonzási erősség

A fenti indexet úgy kapjuk meg, ha számszerűen vizsgáljuk meg azt, hogy az osztály tanulói a kapott szavazataikat hány gyerektől szerezték meg. Ezt nevezzük pozitív, ill. negatív vonzási erősségnek.

A számszerű %-os alakulást táblázat mutatja ki.

Az adatok számszerű összevetése arról győz meg bennünket, hogy a pozitív vonzási erősség az osztályfokkal egyenes, a negatív vonzási erősség az eltelt évekkel fordított arányban áll, bár a csökkenés nem erőteljes (a vizsgált osztályok adatai alapján).

Pozitív és negatív vonzáserősség mutatói 2. és 4. osztályokban

2. oszt.	4. oszt.	2. oszt.	4. oszt.
3,9	8,7	2,1	2,2
4,8	11,7	1,7	2,1
8,7	11,2	3,9	3,4
6,0	10,9	4,3	1,7
6,1	6,3	5,9	2,9

A vizsgálat eddig áttekintett adatainak összefoglalása

Eddig számszerűen négy jellegzetes mutató indexet vizsgáltunk meg.

Megállapíthatjuk, hogy alsótagozatos 2. és 4. osztályos süket gyermekek - a vizsgálat céljának megfelelően - a szóbeli kikérdezés alapján értékelésre alkalmas válaszokat adtak.

Megállapítható, hogy a pozitív kérdésekben adott és kapott szavazatok, választó és választott tanulók száma, az oszt-

tályfokkal párhuzamosan nő, a negatív kérdésekben adott és kapott szavazatok választók és választottak száma enyhén csökken.

Figyelemre méltó az a különbség, amely fokozatosan kialakul a pozitív és negatív kérdésekben - adott és kapott szavazatok között.

Minden esetben csökken a negatív szavazatok száma. Ami közvetve utal arra a tényre, hogy a süket gyermekek is fokozatosan magukévá teszik azt a viszonyítási alapot, amelynek segítségével a közösségben szerepet játszó tiltási rendszer érthetőbbé válik, s ez érezteti hatását egyrészt a gyermek-gyermek, másrészt a gyermek-felnőtt (nevelő) vonalán. Ez a hatás az osztályokkal párhuzamosan nő, amit szemléletesen bizonyít, az egyébként is kevesebb negatív szavazatok már feltüntetett és elemzett csökkenése - negyedik osztályra.

A csökkenés mértéke kedvező, de távolról sem oly mértékű, mint általános iskolában / 14/.

A süket gyermekek számára a mind tökéletesebb reláció megértése lehetővé teszi, hogy negyedik osztályra (12 éves kor táján) a közösség tiltási rendszerével hatását a közösséghez való alkalmazásban sajátos, nehéz körülmények között magáévá tegye. Az egyes tanulók személyiségének összképe ezt a fejlődési folyamatot olyan sajátossággént értelmezi, hogy egyre kevésbé szívesen mondja el negatív véleményét és

egyre jobban háttérbe kerül az érzelmek láthatósága, mindinkább a pozitív vélemény megformálását és pozitív érzelmi viszonyulásait hangsúlyozza.

Az érzelmi irradiáció vizsgálata a kapott szavazatok egybeesése alapján

A. Az érzelmi irradiáció fogalmáról

Minden kisgyermekre jellemző, hogy érzelmei nemcsak rokonszenvi, hanem értékelést kívánó választásait is befolyásolják /13 /.

A kérdőíven szereplő kérdések alapján, akkor beszélhetünk érzelmi irradiációról, ha az osztály adott tanulója a III. és V. kérdésben (értékelő választást igénylő kérdésekben) ugyanazon gyermekeket választja (jelöli) meg, mint az I. számú kérdésben (a rokonszenvi választást igénylő kérdésben). Vagyis: adott tanuló úgy értékeli, hogy akit ő szeret, aki a barátja (I.), az a gyermek a tanárt is szereti (V.), s egyuttal azt a gyermeket a tanár is szereti (III.).

Akit pedig a rokonszenvi választás során negatívan ítél meg (II.), azt az értékelő választást igénylő kérdésekben is (IV. és VI.) azonosan jelöli meg.

Figyelembe kell venni azonban az érzelmi irradiációk egyik másik formáját is, az érzelmi mozzanatok és az értékelést

befolyásoló érzelmi viszonyt a nevelőkhöz.

E kérdés értékelést kíván annyiban (III. és V.) a süket gyermek részéről, amennyire a választó érzelmektől függetlenül képes megítélni egy-egy osztálytársa viszonyát a nevelőkhöz.

A kérdés (IV. és VI.) érzelmi mozzanatot annyiban foglal magában, amennyire a választó, nevelőkhöz fűződő pozitív vagy negatív viszonya azt befolyásolja, vagyis az, ahogyan ő látja osztálytársa és nevelője (létező vagy nem létező?) kapcsolatát.

Feltételezzük, hogy a süket gyermek képes ezt a feszülő viszonyt meglátni, és ki is fejezni.

Továbbá, választ kívánunk kapni arra, hogy az érzelmi irradáció a közösségben szerzett tapasztalatok hatására, az interperazonális kapcsolatok hálójának értékelésében az osztályfok növekedésével (adott vizsgálatban negyedik osztályra) csökkenni fog. Ami közvetve azt jelenti, hogy a közösség nevelésének módszerei változatosabbá teszik az értékeitelések normaképző szerepét, miközben jellemzővé válik az objektivebb ítéletek felismerhetősége, s szerepe a közösség fejlődésére jellemző adekvát mutatóként.

A továbbiak e kérdés feltárását célozzák. Egyrészt a vizsgálat menetének leírásával, majd a kapott adatok értékelésével.

B. Vizsgálat menete

Az érzelmi irradiáció vizsgálata céljából az adott és kapott szavazatokat csoportosítottuk a következőképpen:

A táblázatok oszlopokra tagozódnak, ahol az első oszlopban azt jelöltük meg (számszerint), hogy hány olyan gyermek van, aki az I., III. és V. kérdésben, ugyanarra a gyerekre szavazott, illetve ugyanattól kapott szavazatokat. A második oszlopba került azoknak a tanulóknak a darabszáma, akik az I. és III. kérdésben szavaztak ugyanarra a gyerekre, ill. kaptak szavazatot ugyanattól a gyerektől.

Ugyanigy jártunk el a III., V. és az I.-V. kérdések összevont értékelésében is.

Elkészítettük a táblázatokat:

- a) Szavazatok egybeesésének táblázata választók szerint, és
- b) Szavazatok egybeesésének táblázata választottak szerint.

Az értékelés szempontjainak megfelelően a táblázaton kiszámított összegeket kérdéscsoportonként összeadtuk. (Ugy 2., mint 4. osztályokban.)

Ezen szummák alapján kiszámítottuk, hogy az összesen leadott szavazatok hány százaléka jut az egyes kérdéscsoportokra, átlag a második osztályokban és milyen a kér-

déscsoportok százalékos megoszlása, átlag a negyedik osztályokban.

Ennek alapján készítettük el az "Eredmények" c. táblát, melyen már az összesített összegek százalékosan feltüntetett formája értékelésre és megbeszélésre ad módot, a vonatkozó kérdésekben.

C. Eredmények táblázata

2. osztály

I.-III.-V.	I.-III.	I.-V.	III.-V.	I.-III.-V.
17,4	6,3	6,9	19	50,4
/				
				30,6

II.-IV.-VI.	II.-IV.	II.-VI.	IV.-VI.	II.-IV.-VI.
10,3	9,8	6,1	21	52,8
/				
				26,2

4. osztály

I.-III.-V.	I.-III.	I.-V.	III.-V.	I.-III.-V.
20,2	4,9	9	34,6	31,5
/				
				34,1

II.-IV.-VI.	II.-IV.	II.-VI.	IV.-VI.	II.-IV.-VI.
7,8	5,9	4,1	7,1	75,1
/				
				17,8

Megbeszélés

Az összehasonlító táblázat alapján bizonyos következtetések a megítélés szempontjából reálisnak tűnnek.

Az adatok arról tájékoztatnak, hogy a második osztályos süket gyermekek pozitív szavazatainak egyik oldalát (I.-II.-V., I.-III., I.-V.) az érzelmek befolyásolják az értékelést igénylő válaszok vonalán. Ez az arány negyedik osztályra 3,5 %-kal még emelkedik is valamelyest (a vizsgált osztályokra vonatkoztatva!)

A szavazatok másik oldalát képező választások, az értékelés független a barátválasztásra vonatkozó érzelmektől. Ezen szavazatok egyik részét azok a tanulók kapták, akiket ugyanazok a tanulók választottak a III.-V. kérdésben. A másik részt azok a tanulók kapták, akiket vagy csak az I., vagy csak a III., vagy csak az V. kérdésben jelölt szavazatával egy-egy tanuló. A III.-V. kérdésben ugyanazoktól a tanulóktól kapott szavazatok aránya negyedik osztályra megnő. Szemléletesen mutatja ezt a második osztály 19 %-a, illetve a negyedik osztály 34,6 %-a. Az I., III., V. kérdésben kapott szavazatok aránya 19,1 %-kal csökken. Ezen választásokban nem játszik szerepet az érzelmi irradiáció, tehát a szavazatok csökkenése a pozitív irradiáció növekedését mutatja be, igen szemléletesen.

Már jeleztük azt, hogy a III. és V. kérdésben érzelmi mozzanat és értékelés játszik szerepet. E tényt figyelembe

véve - csak ezen - vizsgálati eredmények alapján nehezen dönthető el, hogy a növekedést valójában is melyik tényező döntötte el (vagy idézte elő), illetve, hogy ebben a változásban mennyi szerepe van az érzelmi mozzanatnak és mennyi a viszonylag objektív értékelés.

Véleményünk szerint - amit egyéb tényezők is támogatnak - feltételezhető, hogy az elsőtagozat utolsó osztályára jobban kialakul társának nevelőjéhez való viszonyát, kapcsolatait - függetlenül (ha nem is teljesen szubjektív mércével) saját érzelmeitől - meglátó és ítélő képessége.

Éppen ezért a 12,3 %-os növekedést a süket gyermekek értékelésének objektívebbé válásaként értékeljük.

A pozitív jellegű érzelmi irradiációról elmondhatjuk:

- a) a barátságválasztással kapcsolatban negyedik osztályra enyhén növekedik,
- b) a nevelővel kapcsolatosan növekedése jelentősebb,
- c) javul a gyermek-nevelő viszonya a negyedik osztályra,
- d) a III.-V. kérdést a negyedikes süket gyermekek összetartozónak tekintik, meglátva benne a pozitív jellegű érzelmi kapcsolatot.

Ugyanezt a másodikosok csak egy-egy lényeges szerepkört betöltő tanulónál látták összetartozónak.

Ezek után foglaljuk össze a negatív érzelmi irradiációra vonatkozó adatokat is. A negatív érzelmi irradiációról

megállapíthatjuk, hogy

- a) az osztályfok növekedésével csökkenő tendenciájú,
- b) a barátválasztásra vonatkozó irradiáció második osztály 26,2 %-áról a 17,8 %-ra csökken, a negyedikben,
- c) az érzelmi irradiációtól mentes szavazatok aránya 52,8 %-ról 75,1 %-ra növekedik,
- d) a IV.-VI. kérdés megítélésében a tanulók nagyfoku elbizonytalanodása figyelhető meg.

Tehát a negatív gyermek-nevelő, gyermek-gyermek kapcsolatban 21 %-ról 7,1 %-ra csökken a szavazatok száma. Az egyértelműségben mutatkozik zavar, és e kérdésben leadott szavazatok egybeesésének a csökkenése szembetűnő.

Csökken az egyértelműen megítélt gyermekek száma e kérdésben. 4 esetben fordul elő kifejezetten negatív szerepkör a pozitívval szemben (a negatív szerepkör erősebb, mint néhány pozitív szavazat).

Az elmondottak kapcsán felmerül egy kérdéspár, nevezetesen: Mi az oka annak, hogy a III.-V. kérdésben leadott szavazatok egybeesése megnövekedik a negyedik osztályra? Melyik mozzanat nő: az értékelő vagy az érzelmi?

A kérdés eldöntésekor utalniuk kell arra, hogy a IV. és VI. kérdésben az egybevágó szavazatok száma csökken - mint általában a negatív szavazatok száma is. Tehát fel kell tételeznünk, hogy az említett növekedés a nevelőkhöz va-

ló pozitív viszony következtében megnő a pozitív szavazatok eredményessége, vagyis megnövekszik az érzelmi mozzanat. Ez azonban nem zárja ki azt a feltevést, hogy ezek a szavazat-eredmények objektívek is - ami döntő bizonyítéka annak a nevelő-növendék viszonyoknak, amely az interperszonális kapcsolatok vonalán - iskolában, különösen kisiskolás korban - végigköveti pozitív vagy negatív értelemben egyaránt - a süket tanulót.

E kérdés megbeszélését azzal zárhatjuk, hogy összegezőként kiemeljük; negyedik osztályra az érzelmi irradiációs oldal pozitív irányban tolódik el, ha a pozitív és negatív irradiáció arányát tekintjük értelmezési alapnak - e kérdés eldöntésekor.

4. Szerepkörök rangsora

Az egyes kérdéscsoportokban kapott szavazatok számának összege alapján rangsoroltuk a tanulókat minden egyes kérdéscsoportban.

A táblázatok osztályonként egymás mellé állítva egy jellegzetes egybeesést mutatnak. Azt, hogy negyedik osztályra csökken a negatív és nő a pozitív szavazatok száma. Ez a táblázatok bizonyos területének sűrűsödésében (pozitív), ill. ritkulásában, fehér foltjaiban és annak kiterjedtségében (negatív) mutatkoznak, a kérdéscsoportok alsó régióiban.

Míg második osztályban igen sok az alacsony szavazattal

biró tanuló, addig az egyéni érzelmeken alapuló választások dominanciájáról kell szólnunk. Ugyanakkor nagy szóródása van a rangsorban.

Az is szembetűnő, hogy negyedik osztályban is sok az azonos szavazatszámot kapó gyermek, de ezen az osztályfokon a pozitív kérdésekben minden gyermek sok szavazatot szerez, s így a szóródás mértéke kicsiny.

Jellemző, hogy a rangsorban a tanulók szorosan felzáródnak, egymás után - mindenki magas helyezést ér el.

Mivel a negatív választások ugyanakkor csökkenő tendenciát mutatnak, a jelzett kérdéscsoportokban, általában a rangsor utolsó 2-3 helyén oszlanak el - tömörülnek.

Pozitív vagy negatív szerepkört betöltve elvértve emelkedik ki egy-egy tanuló a rangsorban.

A kifejezetten negatív szerepkört a pozitív szavazatok körül azok teszik értelmezhetővé, melyekben a tanulók igen sok "mindenki" szavazatot adtak le. Ha ezektől a szavazatoktól (mármost a kapott pozitívaktól) megfosztjuk, akkor a negatív szerepkör értelmezhetőbbé válik.

Egy másik szempontból is érdemes összehasonlítást tenni. A rangsorok kérdésénél maradva továbbra is.

A második osztályban általában ugyanazok a tanulók szerepelnek első helyen a III. kérdéscsoportban, mint akik az V. kérdésben is.

Negyedik osztályra ez az egybevágás (egybeesés) már nem ilyen általános, mint másodikban, legfeljebb esetlegessége figyelhető meg.

Ezek után már össze tudjuk vetni a kifejezett szerepkörök megszűnésének tendenciáját, a pozitív érzelmi irradáció vizsgálatakor feltárt ténnyel. Miszerint:

- a) A kifejezett szerepkörök - egyes kérdésekben - megszűnnek a negyedik osztályra.
- b) Negyedik osztályra megnő a III., V. kérdésben ugyanarra a gyerekre szavazó tanulók száma. A szavazatok egybeesésének növekedéséről van szó, a III., V. kérdésben.

Azonban nem arról van szó, hogy egy-egy tanuló szavazatszámja emelkedik az átlag fölé, hanem arról, hogy a jelzett (III., V.) kérdésekben egybeeső szavazatok - több tanuló között oszlanak meg.

A második osztályokban egy tanuló van csak, aki egybeeső szavazatot kapott a III., V. kérdésben, míg negyedik osztályban csak kettő tanulónál figyelhető meg, hogy a III. és V. kérdésben nem egyező szavazatot kapott. Az eltérést elhanyagolva azt mondhatjuk:

míg második osztályban egyetlen egybeeső szavazat-pár nincs,

addig negyedikben mindenki rendelkezik e kérdésben egybeeső szavazattal.

Második osztályban azok a tanulók, akiket ugyanaz a tanu-

ló választ a III. és V. kérdésben is, aránylag kevés ilyen egybevágó szavazatot kapnak. Egy-egy gyermek emelkedik ki a többiek közül az egybeeső szavazatok relatív értelemben vett nagy számával.

Ezzel szemben negyedik osztályokra egyre több olyan tanuló van, aki nagyszámu egybeeső szavazatot kap.

Összefoglalva, ismételten az elmondottakat:

- a) A III. és V. kérdésben történő egybeesés százalékosan értelmezhető megnövekedése azt bizonyítja, hogy nem egyes tanulók szerepkörének erősítésének tendenciája érvényesül, hanem az osztály minden egyes tanulójának.
- b) A nevelőkhöz, s a nevelőnek az osztály minden egyes tanulója-hoz való pozitív - egyöntetűben pozitív - irányulását fedi fel negyedik osztályra.

Ez valószínű és elfogadható tendencia, főleg akkor, ha a közösség nevelésében az egyéni bánásmód kérdésében a nevelő szelektív érzései helyett, a közösségi nevelés adekvátan megválasztott módszereivel él.

Nem veszíti szem elől a közösség arculatának formálásakor az egyéni eltéréseket.

Ezzel eljutottunk a pedagógus szerepének kérdéséhez. A következőkben a nevelő csoportalakító és szerepkört formáló hatását vizsgáljuk meg.

5. A nevelő csoportalakító és szerepkört formáló hatása

A további vizsgálódás érdekében olyan táblázatot állítottunk össze, mely lehetővé tette a nevelő és tanulók véleményének összehasonlítását. A táblázat oszlopainak fejléc megnevezési sorrendje a következő:

- I. Tanulók sorszáma
- II. Tudás, képesség
- III. Szorgalom
- IV. Iskolai fegyelmezettség
- V. Külső megjelenés
- VI. Tanulóról alkotott összesített kép (a II. III. IV. V. kérdések összesített eredményét tartalmazza)
- VII. A közösségben elfoglalt helye
(központi, perem, átlag)
- VIII. A nevelő mennyire kedveli a tanulót (1-5-ig)
- IX. A társaitól kapott szavazatok száma a 3. kérdésben
- X. A társaitól kapott szavazatok száma a 4. kérdésben
- XI. A tanár véleménye szerint a tanuló mennyire kedveli őt
- XII. Társaitól kapott szavazatok száma az 5. kérdésben
- XIII. Társaitól kapott szavazatok száma a 6. kérdésben.

A. A nevelő csoportalakító hatása

Ahhoz, hogy a nevelő hatását megállapíthassuk a tanulók barátválasztására, az általános pedagógiai hatás két (2) összetevőjét tettük vizsgálat tárgyává. Egyrészt a nevelő érzelmi hatását, másrészt a nevelő követelményeit.

Vizsgáljuk meg először azt, hogy

a nevelő érzelmei befolyásolják-e a tanulók barátválasztását

1. A pedagógus érzelmeinek hatása

A táblázatok összesített adatai alapján megvizsgáljuk, hogy a barátválasztásban legtöbb szavazatot kapó tanulókat, mennyire kedveli a nevelő, valamint azt, hogy a tanulók által legkevésbé kedvelt osztálytársukhoz, hogyan viszonyul a pedagógus. Ezt az V.sz. táblázat első oszlopának összehasonlítása alapján végeztük.

Második osztályban sem a társaik által kedveltek és a tanár szimpátiája, sem a nem kedveltek és a nevelő érzelmeit reprezentáló alacsonyabb jegy, nem jár együtt. Mégis inkább a kedveltek esetében egyezik a tanulók és a tanár véleménye. Vagyis második osztályban a barátválasztást motiválja a nevelő pozitív érzelme, de a nem kedveltek kiválasztása mögött nem húzódik meg a tanár antipátiája.

Negyedik osztályban az esetek nagy részében szintén nem függ a tanár érzelmeitől a barátválasztás. Itt inkább a nem kedveltek esetében van egybeesés a tanár és a gyerekek érzelmeivel. Bár itt nem mutatható ki határozott összefüggés.

2. A pedagógiai hatás másik összetevője a pedagógus követelményrendszere és stílusa

Arról van szó tehát, ha a nevelőtől kapott komplex értékelés (tudás-képesség, szorgalom, fegyelmezettség, külső megjelenés jegyeinek (1-5 között(összege) magas a legtöbb társ által barátnak választott tanulónál, akkor ez a nevelő követelményeinek befolyását mutatja a barátválasztásra.

Második osztályban a legtöbb gyermek által barátnak választott tanuló az esetek nagyobb részében a nevelőtől magas komplex értékelést kap, míg a gyerekek által legkevésbé kedvelt alacsonyat. Mire következtethetünk? - Arra, hogy második osztályban a nevelői munkához szükséges kedvező feltételekkel rendelkező tanuló a barát-ideál és az antipátia kialakulásában szerepe van a gyenge képességnek, a változó értékű fegyelemnek stb.

Negyedik osztályban még igen imponál a nevelő által "igen jó"-nak ítélt (minősített) tanuló, de határozott összefüg-

gés a tanulók barátválasztása és a tanár komplex véleménye között nincs!

Mivel a barátválasztásban kapott legtöbb szavazat inkább egy-egy osztály barát-ideálját mutatja - különösen, ha nem viszonzott kapcsolatok - ezért azt próbáltuk kimutatni, hogy a kölcsönös választás útján létrejövő csoportok kialakulása függ-e a nevelő érzelmeitől, követelményeitől.

Tehát a nevelő e vonatkozások alapján csoportalakító tényező-e az osztályában.

Másképp megfogalmazva, például: egy osztályon belül vajon a kedveltek, ill. nemkedveltek, vagy a jó tanuló, jó magatartású, illetve rossz tanuló és fegyelmezetlen gyerekek alkotnak külön-külön csoportot?

A vizsgált osztályok adatai azt mutatják, hogy sem a második, sem a negyedik osztályokban nincsenek ilyen élesen elkülönülő csoportok. Negyedik osztályra megmutatkozik egy alig észrevehető tendencia, miszerint: ezen az osztályfokon több kapcsolat létesül a jó és közepes, közepes és gyenge tanulók között, valamint a nevelő által kedveltek és a nem kedveltek közt (4,6 %-kal több, de ez egyéb tényezőktől erőteljesen érintett kapcsolat).

Végősoron a tényleges - kölcsönös kapcsolatokban realizálódó - barátválasztásra, csoportosulásra sem jellemző

a tanár érzelmei, vagy követelményei által történő egyértelmű meghatározottság

A táblázatok segítségével megvizsgáltuk azt is, hogy a komplex érték valamely összetevője - vagy a tudás-képesség, vagy a szorgalom, vagy a fegyelem, vagy a külső megjelenés - nem korrelál-e a barátságválasztással, azonban nem találtunk ilyen összefüggést sem a második, sem a negyedik osztályban.

További összefüggéseket is keresnünk kell. Meg kell néznünk, hogy az a két tényező, amely alapján a nevelő befolyását vizsgáltuk, milyen viszonyban áll egymással, ha ez a két tényező egyes tanulók esetében egybeesik - például magas komplex értéket kapó tanulót szereti a nevelő, s akinek szerények a képességei, szorgalma, fegyelme, azt nem kedveli - akkor a nevelőnél érzelmi irradiáció van, ami viszont a nevelő befolyását erősítené, amennyiben egyértelműbbé válna - az egybeesés következtében - a tanulók előtt, hogy kik a nevelő kedvencei, illetve kik a nem kedveltek.

A probléma eldöntésére összehasonlítottuk a nevelő által adott komplex értékeket azokkal a számadatokkal, amelyek megmutatják, hogy a tanár mennyire szereti, vagy nem szereti az illető (sorszámú) gyereket.

Az összehasonlítás eredményeként megállapíthatjuk, hogy a nevelőknél sem a második, sem a negyedik osztályban

nem áll fenn érzelmi irradiáció.

Összegezve az eddigieket:

- a) a nevelő hatása a tanulók barátválasztására negyedik osztályra csökken,
- b) egyre nagyobb szerepet kap az egyéni érzelem, érdeklődés stb.,
- c) a meglevő befolyásban inkább döntő a nevelő követelményeinek való megfelelés, mint a nevelő érzelmei.

Rá kell mutatnunk ugyanekkor arra is, hogy e kérdés határozott eldöntését két variábilis tényező is akadályozza:

Egyrészt már a kedveltségi rangsor felállítása nehézségekbe ütközik a tanulók érzelmeinek nagyfoku ambivalenciája miatt.

Ez különösen második osztályban igen gyakori. (Ugyanaz a gyerek áll első helyen a kedveltségi rangsor élén, mint a nem kedveltek rangsorában)

Másrészt nehezítette a differenciálást, hogy a nevelők sok esetben azonosan minősítették érzelmi viszonyulásukat az osztály minden tanulójaához (nem használták ki a teljes értékelést nyújtó skálát, csak a felső 2 értéket, elvétele az utána következőket!) Nem tettek különbséget a bánásmódra vonatkozó értékelés, s az érzelmi mozgékony-ság közt, ami ugyan nem félreértésből adódott, hanem sokkal inkább az érték differenciák tájlatlan alkalmazásából.

B. A nevelő szerepkört formáló hatása

A nevelő szerepkört formáló hatásán azt értjük, hogy befolyása van a nevelőnek: a nevelő érzelmeinek, a nevelő által képviselt követelményeknek arra, hogy a közösség kit tart a tanár kedvencének, kedveltjének, s kit a tanár által nem kedveltnek. Kérdés, hogy mennyire érvényesül ez a hatás a vizsgált második és negyedik osztályokban.

E kérdés eldöntéséhez meg kell nézni, hogy a III. és V., valamint a IV. és VI. kérdésben rangsoroláskor mi a nevelő véleménye.

Ha a magas számú pozitív szavazattal rendelkező tanulókat szeretik tanáraik, s magas komplex értéket adnak nekik a nagyszámú negatív szavazatot kapó gyerekeket pedig nem kedvelik, s alacsony komplex értékekkel minősítik, akkor a nevelők a "kedvenc" és "nem kedvelt" szerepkörök megítélésében motiválják a közösséget.

Második osztályban a pozitív szerepkörök esetében egybeesik a közösség véleménye a nevelő érzelmeivel, a negatív szerepkörökben nem. A nevelő követelményeinek való megfelelést reprezentáló komplex érték mind a pozitív, mind a negatív szerepkörökben a nevelő befolyását mutatja.

Ugy látszik, a második osztályban a követelményeknek való meg-, vagy meg nem felelés dönti el a kedveltség, vagy nem kedveltség kérdését a tanulók ítéleteiben.

De hogy nem ez az egyedüli tényezője, azt az is bizonyítja, hogy nem minden magas komplex értékű gyerek a nevelő kedvence a közösség szerint sem, s van sok - a nevelő által gyenge képességűnek, fegyelműnek stb. ítélt növendék -, aki a tanárnak sem antipatikus a közösség szerint.

Negyedik osztályban a nevelő szerepkörformáló hatásának vizsgálata nehézségekbe ütközik, ugyanis - amire már utaltunk - negyedik osztályban (kevés esettől eltekintve) nem beszélhetünk olyan értelemben szerepköréről, mint ahogy eddig.

Ha a sok szavazat a szerepkör betöltésének kritériuma, akkor szinte mindenki alkalmas a szerepkörök betöltésére, melyekre a III. és V. kérdés irányul.

Ha a többségtől való elkülönülés a feltétele, a rangsorban való emelkedés útján, akkor pedig (a néhány esettől eltekintve) egyetlen tanuló sem alkalmas e szerepkörök betöltésére.

Mégis azért, hogy a nevelő befolyását a tanulók tanár-gyermek viszony értékelésére megállapíthassuk a III., IV., V., VI. kérdések rangsorában elől szereplő gyerekeket vesszük figyelembe, s az ő közösség által megjelölt helyüket hasonlítjuk össze a nevelő véleményével.

Az összehasonlítás alapján elmondhatjuk, hogy az osztály által pozitívan megítélt tanulókat általában a nevelő is szereti: az ilyen gyerekek többnyire viszonylag jó képességűek, jó magatartásúak. A gyerekek által nem kedveltek általában alacsony teljesítményűek, s egy részüket a tanáruk sem kedveli.

A nevelő oldaláról nézve; a tanár kedveltjeinek, illetve nem kedveltjeinek egy része a tanulók szerint is ilyen, más része nem. A tanulók olyanokat is besorolnak a kedveltek, illetve nem kedveltek csoportjába, akik a tanárnál nem szerepelnek a megfelelő csoportban.

Ha a pedagógus érzelme és objektív értékelése egybeesik, akkor ez elég erős tényező a tanulók értékelésének befolyásolására. Ez azonban csak a követelményeknek jól megfelelő gyerekek esetében gyakori, gyengébbeknél ritka, mivel a nevelőnél nincs érzelmi irradiáció.

Ezért a jó képességűeknél jobban, a gyengébb képességűeknél kevésbé érezhető a nevelő érzelmeinek hatása.

A nevelő érzelmei és követelményei befolyásolják, de nem határozzák meg a növendékeket a pozitív, illetve negatív rangsorolásban. Ez a hatás másodiktól negyedik osztályig nem változik annyiban, hogy fő tényezője az iskolai munkában való megfelelés marad - de változik annyiban, hogy a gyerekek szavazatai (a néhány kivételtől eltekintve) közel egyenletesen oszlanak meg, s így a tanulók között a kedveltség, vagy nem kedveltség fokában alig van különbség.

Következtetések

Röviden összegezve a vizsgálat eredményeire hivatkozva megállapítjuk:

1. Süket gyermekekre jellemző az érzelmi ambivalencia, ami ugyan csökken negyedik osztályra, de még ebben az osztályfokban is számottevő.
2. A negatív választások száma ugyan csökken negyedikre, de mutatói alatta maradnak az általános iskola jellemző adatainak. A csökkenés tendenciája kedvező, üteme lassu.
3. A tanulók egymáshoz való viszonya egyöntetűbbé válik, s pozitív irányban tolódik el.
4. Az a tény, hogy a nevelő érzelmei nem határozzák meg a tanulók ítéleteit a barátválasztásban; a pedagógussal kapcsolatos kedveltségi rangsor felállításában s, egyöntetűen a megfelelő bánásmód mellett szól.
5. Negyedik osztályra nem csökken a nevelőhöz való érzelmi kötődés.
6. A kislétszámú osztály lehetőséget ad arra, hogy a nevelő minden tanulóval külön-külön is többet foglalkozzon, a tanulóban már önmagában is, a pozitív viszony érzését kelti.
7. A felvetett probléma éppen később, a serdülőkorban válik legvitathatóbbá és egyre bonyolultabbá, s mind élesebbé - a közösségi nevelés egészét érintő alaphelyzetben - a nevelői munkában.

II. FEJEZET

A tudatot az objektív világ tárgyainak és jelenségeinek hatása determinálja. Ez a hatás az ember valóságos életfolyamatát jelentő gyakorlati társadalmi tevékenység közvetítésével és annak révén érvényesül. Következésképpen az agy - amelynek a tudat, mint egységes anyagi rendszernek a funkciója - az emberi testnek az a része, amelyben a rá ható tárgy átalakul és eszmei, azaz szubjektív formát ölt. A z e s z m e i e g y s z e r s m i n d v a l ó s á g o s i s, minthogy létezik. A tudat valóságos létformája az embernek, amely nyelven alapuló és meghatározott célra irányuló gyakorlati vagy elméleti tevékenysége.

A t u d a t az objektív világ szubjektív képe, mely szükségképpen feltételezi az objektív létezését annak, amit leképez, s úgyszintén a hasonlóságot a kép és a dolog között.

A tudat tehát jellemző funkciója az embernek, melynek lényege, hogy célszerűen tükrözi a külvilág objektív tulajdonságait és viszonyait, anticipálja a cselekvést, l e h e t ő v é t e s z i a v a l ó s á g k ö l c s ö n ö s k a p c s o l a t á n a k o d e k v á t s z a b á l y o z á s á t é s a n n a k ö n k o n t r o l l j á t. A tudat ezen tevékenysége összefügg: a nyelvvel, annak társadalmi jellegével; hordozójával a konkrét személyiséggel; a bővülő ismeretek rendszerével; az egyén társadalmilag meghatározott szükségleteivel és a társadalom érdekeivel; a környező világban való tájékozódás biztosítottásával.

Az ember nemcsak a rajta kívül levő világot képes tudatosítani, hanem önmagát is. Tevékenysége során számot tud adni magának a dolgokhoz, folyamatokhoz és a többi emberhez való viszonyáról, az öntudat segítségével.

Ö n t u d a t n a k n e v e z z ü k a z t a f o l y a m a t o t, m e l y n e k s o r á n t u d a t o s o d i k a z e m b e r b e n s a j á t c s e l e k e d e t e, g o n d o l a t a, é r z é s e, e r k ö l c s i a r c u l a t a, é r d e k e, t á r s a d a l o m b a n e l f o g l a l t h e l y z e t e, a z a z ú g y t u d a t o s o d i k a k ü l s ő t e r m é s z e t i é s t á r s a d a l m i k ö r n y e z e t t ő l e l k ü l ö n ű l ő ö n m a g a, m i n t o l y a n s z e m é l y i s é g, a k i n e k m e g h a t á r o z o t t, k i a l a k u l t r e n u s z e r. a l k o t ó v i s z o n y a v a n a t e r m é s z e t i é s t á r s a d a l m i v a l ó s á g g a l.

Erre az öntudatra tesz szert az ember a gyakorlati és elméleti tevékenysége alapján.

Erre az öntudatra szüksége van, azért, hogy mint társadalmi lény önkontrollja és önszabályozása révén helyesen tükröztethesse személyiségét a társadalmi környezetben. A személyiség öntudata így különleges formában tükrözi vissza létét és annak minden következményét. Mivel egyénileg, saját érzékszerveivel és agya révén tudatosítja az objektív világot, melyben bennefoglaltatik a társadalmi viszonyok tudatosítása is.

A tudatosítás feltételezi az ismereteket. Ezek az ismeretek az egyén élettapasztalata alapján jönnek létre, melyben olyan képzetek és fogalmak is helyet kapnak, melyek a társadalmi tudat szüntelenül gyarapodó halmozából kerülnek az egyéni tudatba, azok tudatosítása által. Melyek az egyénhez kapcsolódnak és csakis általuk realizálódnak és fejlődnek. Mivel a gondolkodás tartalma és formái elsősorban a nyelvben öltenek testet és abban rakódnak le, úgy az egyéni és társadalmi tudat a nyelvben ötvöződik össze egymással.

Az egyéni tudat a társadalmi tudattól elválaszthatatlan, dialektikus egységben funkcionál és fejlődik - az objektív feltételek és fejlődik szubjektív tükröződések folyamatában.

A tudat a társadalmi tudatformákat is magában foglalja. Az erkölcsi tudatformát is. Az erkölcsi tudatformának biológiai előfeltételei és társadalmi jellege van. Kialakulását meghatározott feltételek sora determinálja.

Az erkölcsi tudatforma társadalmi jelenség, specifikus emberi sajátosság. A társadalmi élet megköveteli az egyéntől a saját tetteiért érzett felelősséget. Ezek a követelmények az emberi tevékenységgel függenek össze. A követelmények megszegése érezteti hatását a közösségben, az egyének társadalmi kapcsolataiban. A fegyelemmel és a viselkedési szabályokkal kapcsolatos követelmények kifejezésre jutnak a sajátosan emberi viszonyok érzésében, képzetében, fogalmában. Ezek a társadalmias-ság vonásait képezik, az erkölcsiességet.

Az erkölcsiesség kialakulásában fontos tényező a gondolkodás és beszéd. Nélkülük nem tudatosítható a cél, elsősorban is az olyan cél, mely túllépi a közvetlen észlelt szituáció kereteit. A beszéd lehetővé teszi a közösségen belüli viszonyok ésszerű szabályozását, mely az erkölcs és szokások rendjét alkotja és biztosítja.

Az erkölcsiség.

Az erkölcsi tudat az emberi életnek rendkívül lényeges, formáját tekintve sokoldalúan gazdag, tartalmát tekintve jellemzően kifejező szférája. Melynek alakulása, fejlesztése és vizsgálata bővíti ismereteinket a személyiség /vagy közösség/ fejlettségi színvonaláról.

Ahhoz, hogy ezt az utat végigjárjuk, néhány alapvető kérdéssel is kell foglalkoznunk.

Elsősorban is tisztáznunk kell az erkölcs és az erkölcsiség fogalmak tartalmát.

" Az erkölcs a társadalmi gyakorlat és tudat egyik eleme, melynek funkciója az emberek magatartásának szabályozása." / 75/

A magatartás specifikusan erkölcsi oldalát csakis a cselekedetek szabályozásának módja szerint lehet megkülönböztetni, amelyben kifejeződnek az erkölcsi alapelvek, az erkölcsi követelmények formájában és tartalmában.

Az erkölcsi alapelvek a konkrét magatartási normák alapjául szolgálnak. Ezek alkotják az erkölcsőség kritériumait.

Az erkölcsiség mindazoknak a beidegződéseknek, szokásoknak, erkölcsi felfogásoknak és az őket /

rozgató fogalmaknak az összességé-
ge, amelyek valamely társadalmi
környezetre jellemző társadalmi
és mindennapi viselkedési normá-
kat, az emberek mindennapi viszo-
nyait és az embernek önmagához
való viszonyát fejezi ki." / 99 /

Valójában az emberek közti viszonyokat és az e viszonyokból e-
redő kötelezettségeket visszatükröző erkölcsi tudat nemcsak ab-
ban nyilvánul meg, hogy a személyiség ismeri az erkölcsi normá-
kat, hanem abban is, hogy belső késztetettséggel érzi azok meg-
valósításának gyakorlati követelményét, miközben emocionálisan
át is éli, mérlegeli saját tetteit, s ebben a tevékenységében
egyértelműen vezérlik a társadalmi környezet vonásai, erkölcsi
felfogásai, erkölcsi normái. Mindezek mellé, mint mérce mellé
állítja saját tettét.

A z e g y é n c s e l e k e d e t e - erkölcsi síkon - ma-
gában foglalja egyfelől a tevékenység alanyának törekvéseit, s
magát az egész személyiséget, másfelől úgy bontakozik ki mint
kölcsonhatás terméke, mely a cselekvés objektív körülményei kö-
zött jön létre.

A c s e l e k e d e t a c s e l e k v é s é s e r e d -
m é n y e g y s é g e , amely elkülönülhet - például egy vizs-
gálat szempontjából - a következménytől, mint szituációtól, mely
egy eseménysorozat végén bekövetkezhet.

A k ö v e t k e z m é n y b e n fogalmazódik meg egy-egy adott
tett negatív közösségi hatása például, melyben az okozott kár
nagysága és a büntetés illetve a büntetés módja, mértéke ötvöző-
dik egybe. A következményben azonban nem mindig fedezhető fel,
hogy a cselekedet előzetes célkitűzés eredménye-e, vagy sem.
Annak ellenére sem, hogy minden cselekvés erkölcsi jelentőséggel
bíró eredményhez vezet. S ez az eredmény pozitív, vagy negatív
erkölcsi értékkel rendelkezik. Valójában m i n d e n c s e -
l e k v é s a k ö z ö s s é g é s e g y é n e r k ö l -
c s i

elbírálása alá esik, melynek végigviteléért a cselekvő egyén /vagy közösség/ felelősnek tekinthető.

A cselekvés erkölcsi aspektusból, mindig közösségi jelentéssel bíró szociális aktus, amelynek mindig van "az erkölcsi követelmények által előírt, és erkölcsi értékelés alá tartozó tartalma". /104 / Szociális aktust képvisel például: a segítségadás, az árulás, a csalás, a lopás, az ígéret megszegése, az ígéret teljesítése, a szolidaritás, a kollektívizmus. A cselekvésnek ez az oldala képezi a társadalmat, a közösséget.

A cselekvésben azonban benne foglaltatik a személyiség is. Ennek következtében a cselekvés következő mozzanatai tárhatók fel:

a/ Az előzetes célkitűzés, melyben jelentkeznek az objektív feltételek által is diktált determinánsok, melyek kifejeződnek a szükségletekben és az érdekekben.

A cél úgy jelentkezik, mint szándék, motívum vagy eszmény.

b/ A pszichés tevékenységből kiemelkedik a motívumok harca és a mérlegelés, majd az ezt követő választás.

c/ A cselekvés jellege által feltételezett végrehajtás eredményének eszköze - erkölcsi síkon - követi az ember tevékenységének általános irányvonalát. Mint ahogyan arra Lenin is rámutatott, "az ember célirányos tevékenysége - objektív folyamat". /55 /

d/ Az "objektív folyamat" végén áll a következő eszmény - amelyet a cselekvés a külső körülményekkel való kölcsönhatásának eredményeként előidézett."

Mindezeket a mozzanatokat figyelembe kell venni, amikor a cselekvés erkölcsi értékelését megejtjük. A cselekvés - ezen oldalról - a tettnek alótörészévé válik.

Az egyén pszichikus tevékenységének emocionális összetevői sajátos módon jellemzik a szubjektív erkölcsi állásfoglalást, és általában ösztönző, igen nagy mértékben szabályozó szerepet játszanak a tevékenység lefolyásában. Ami nem más, mint az egyénnek szubjektív, élményszerűen átélt viszonya a környezethez és önmagához, mint egészhez. Amelyek megmutatják, hogy az erkölcsi érzelmeknek mily fontos szerepük van a tevékenységben.

Az erkölcsi érzelmek az erkölcsi nevelés során alakulnak ki, s mint-hogy magánviseli a társadalmi fejlődés törvényszerű jellegét - cáfolja az erkölcsi érzék elméletének alaptételeit. /53, 60/

Az erkölcsi érzelmek természetük-ből fakadóan társadalmi jellegűek, úgy eredetük, mint tartalmuk vonatkozásában. Erőteljesen formálják a személyiség intellektuális /világnézeti/ formáját az élményszerű viszony kialakítása során. Az erkölcsi normák, az értékelések, az erkölcsi rossz, és az erkölcsi jó fogalmait - melyeknek reális a tartalmuk - megtölti és kiegészíti a szimpátiák és antipátiák érzelmi vonatkozásaival is. Így a személyiség erkölcsi öntudatának tartalmát emocionális élményekkel gazdagítja. Aktivizálhatja a szokásokat, s jelentős mértékben növelheti a harmonikus, kiegyensúlyozott személyiség kialakítását.

Az erkölcsi jó és rossz fogalma - egyrészt objektív, másrészt interszubjektív - amelyek alapján az egyén értékeli a különféle jelenségeket, s ennek megfelelően viselkedés formát produkál. A valójában pozitív, vagy negatív erkölcsi jelentés megfelel, illetve nem felel meg az erkölcsi követelményeknek.

Ahhoz, hogy ez a megfelelés vagy nem megfelelés az egyén számára feltárható legyen, el kell sajátítani az azonos terminusokat, eljárásokat és módszereket - azaz az erkölcsi nyelvet.

A z e r k ö l c s i n y e l v n e k e l e m e i a z e r k ö l c s i i t é l e t e k . Ezek lehetnek: normatívak, értékítéletek, vagy definitívek. / 38, 52, 61 /

Látnunk kell azt is, hogy a tevékenység összessége, vagy bármely mozaikszerű aktusa mindig kifejezhető adekvát ítéletekkel. Röviden összefoglalva az eddigieket:

Az erkölcsi tudat struktúráját alkotja:

- a/ az erkölcsi tevékenység, az egyén magatartása, és jellemzően motivált cselekedetei;
- b/ az erkölcsi viszonyok, s a magatartásnak az erkölcsi-ségre vonatkozó vezérlése;
- c/ az előző két oldal az erkölcsi tudatban mintegy rögzül és tükröződik. /10/

A gyermeki erkölcsiség kutatásának főbb irányi és vizsgálati módszerei.

Minden kutatás, vizsgálat egy megismerést igénylő probléma feltárására irányul. Az ismeretek és a hipotézisek a témakörök megvonását eredményezik. A téma kijelölése a kérdés részleges körülhatárolását villantja fel. Adott téma célszerű vizsgálatát néhány főbb mozzanat sajátossága befolyásolja. Ezek közül is ki kell emelni azokat, melyek elősegítik a munkahipotézisek igazolásának, vagy elvetésének bekövetkezését. A következőket említjük meg:

- 1/ A kutatási terület részletes körülhatárolása,
- 2/ A metodológiai elvek helyes alkalmazása,
- 3/ A megfelelő vizsgálati módszerek kiválasztása,
- 4/ A kapott eredmények feldolgozásának legcélravezetőbb módjának megválasztása.

E négy tényező együttesen hat a kutatás eredményességére. Célszerűnek látszik az elméletek, módszerek és kutatási eredmények kölcsönhatásait nyomon követni, mielőtt rátérnénk vizsgálatunk részletesebb ismertetésére.

Az egészségesen fejlődő gyermek erkölcsi arculatának feltárása nyomon követi az erkölcsi tudat strukturálódását. /2, 49, 56 /

A kutatások meghatározott fejlődési irányt tükröznek - különösen két vonatkozásban. Amelyek egyrészt a morális ismeretekre és ezen ismeretekkel végzett műveleti képességre vonatkoznak, másrészt a magatartás és az erkölcsi tudat egyes összetevőinek kapcsolatára derítenek fényt. / 5 , 9 , 8 , 16/

Ezek a kutatások meghatározott elméleti, metodológiai és módszerbeli sajátosságokat képviselnek. Kronológiai és fejlődési vonaluk nem egyenletes.

A módszerekre vonatkozóan megjegyezhetjük, hogy finom differenciálódást mutatnak - céljaikban és formáikban arra utal^{nak}, hogy aránylag rövid idő alatt felismerték: az erkölcsiség egészét

egyetlen vizsgálati móddal feltárni és megismerni nem lehet, de ugyanakkor azt is igazolják, hogy egyes kutatási módok képesek feltárni az erkölcsi fogalmak meghatározásának fejlődésmenetét. Az erkölcsi ítélőképesség fejlődési útja is feltárható és kapcsolatba hozható a fejlődést biztosító tényezők egészével, vagy valamelyik összetevőjével.

A vizsgálatok célirányosak, s elsősorban arra kívánnak rámutatni, hogy a gyermek életkorának melyik szakaszában képes az erkölcsi fogalmak megértésére, a helyes erkölcsi ítélet alkotására. Ezek milyen fejlődési sajátosságokat eredményeznek és ez miben és hogyan nyilvánul meg. / 40, 69, 80 /

A legtöbb vizsgálat arra irányult, hogy kimutassa a gyermeki erkölcsiség fejlődésének értelmi feltételeit. Megformálták és kialakították, kifinomították a vizsgálatok alapszereit és meglehetősen számos variációt hoztak létre. Mindezek hatékonysága azonban nem lépi túl a kitűzött célt. Ezért megbízhatóan alkalmazhatók:

- a/ az erkölcsi fogalmak ismeretének,
- b/ az erkölcsi ítélőképesség és
- c/ a morális gondolkodás fejlettségének -
vizsgálatának és eredményeinek elemzésére.

Az elméleti alapvetések és a kitűzött célok sajátos pályát befutó vizsgálati módszerekhez vezettek. A különböző vizsgálati módszerek csoportosíthatók.

1. A definíciós módszer igen jól alkalmazható a fogalmi ismeret vizsgálatára.

Arra irányul, hogy a gyermekekkel egyes erkölcsi fogalmakat, tulajdonságokat meghatároztasson.

Felvilágosítást ad arról, hogy a gyermek mily mértékben rendelkezik a vizsgált erkölcsi fogalommal.

Segítségével feltárható a fogalom tudatossága és differenciáltsága.

Hibája, hogy eredményeit nagymértékben torzítja a

a nyelvi kifejezési készség.

Csak szóbeli kikérdezéskor hatékony.

Biztonságosan felsőtagozatos tanulóknál alkalmazható.

2. Az előbbi eljárásnak módosított formája, amikor az erkölcsi fogalmat fiktív példával, konkrét esettel kell a v. személynek megmagyaráznia.

Egy másik variációjában, a konkrét erkölcsi tettben vagy szituációban kell felismernie a gyermeknek az erkölcsi fogalom megnyilatkozását.

Követelmény: az erkölcsi fogalom felismerése. Ami csak akkor lehetséges, ha a fogalom tartalmilag ismert.

3. A differenciális módszer lényege az, hogy körül kell határolni két fogalmat és az őket megkülönböztető jegek feltárásának segítségével a köztük lévő különbségeket.

Alkalmas a fogalmi ismeret feltárására, elemzésére.

A definíciós módszernél finomabb eljárás.

4. Az erkölcsi térlőképesség vizsgálata összetettebb feladat. Módszerei is bonyolultabbak. Alkalmazásának hatékonyságát képek beiktatásával fokozzák. A képen levő személyek és azok cselekedetei közelebb állnak a gyermekhez. Szemléletesebb és fokozzák az érdeklődést.

A tanulók így elsősorban a képen látható személyekről, azok cselekedeteiről, a cselekedetek következményeiről mondanak értékitéletet.

5.

A morális konfliktusok módszerének alkalmazása az egyik legelterjedtebb. A pár mondatos történetek erkölcsi szituációt adnak, melyek pozitív vagy negatív motivumokat sugallnak, s a szituáció szereplői ezek valamelyikének hatása alatt cselekednek.

Ebben az eljárásban a vizsgálat lényege abban merül ki, hogy a gyermek feladatává teszi a cselekvés megítélését, értékelését.

Beszélgetés formájában megbízhatóan alkalmazható.

6. A morális rangsorolás lényege, hogy a tanulónak sorrendbe kell helyeznie az erkölcsi vonatkozású történeteket. Összevethető a produkált sorrend a standard sorrenddel, mely megmutatja a gyermek ítélőképességének fejlettségi szintjét.

Néhány általános követelmény is támasztható az erkölcsi ítélőképességet vizsgáló módszerekkel szemben.

Ezeket a következőkben vázoljuk fel.

- a/ Egyszerre csak néhány történetet adjunk,
- b/ A történetek tartalma érthető legyen a gyermek számára /életkorilag adekvát/,
- c/ A tanulók érdeklődését és figyelmét felkeltsék, életközeli legyenek,
- d/ A meglevő erkölcsi ismeretekre, tapasztalatokra támaszkodó ítélőképességre épüljön.
- e/ A történetek alapján vizsgált erkölcsi ítélőképesség elemzése csak akkor hatékony, ha kiegészül a motivációs kérdéssel. /Az ítélet indokoltatása felfedi az erkölcsi követelmények tudatosságát, a cselekedetek és követelmények összefüggését, az erkölcsi normák betartásának szükségességét./

A kutatások igen lényeges részeredményekhez vezettek. Rámutattak arra, hogy az erkölcsi fejlődés sajátosságait az erkölcsi tudat részterületein képesek feltárni. Optimális feltételek között hatékonyak és megbízhatóak. Értékelhetők és egybevethetők a metodológiailag felvethető komplexebb módszerekkel.

A következőkben a rendelkezésünkre álló anyag alapján tekintjük át az erkölcsiségi tesztek történeti alakulását. / 76, 105 /

Az erkölcsiségi tesztek

Az erkölcsi tesztek két jól elkülöníthető csoportja tárható fel. Megkülönböztetési alapjuk: eredetük.

Ennek alapján az egyik csoportba azok az erkölcsiségi tesztek kerülnek, amelyek eredetileg intelligencia-tesztek voltak, majd fokozatosan átalakultak erkölcsi próbákká. A másik csoportba azok az erkölcsi tesztek sorolhatók, melyek kifejezetten az erkölcsiség vizsgálatára készültek, s függetlenek az intelligencia-tesztektől.

Az intelligencia-tesztekből kifejlődött erkölcsiségi tesztek

1. Az első erkölcsi vizsgálatra készült tesztet 1889-ben készítették. Témája a lopás.

2. Definíciós tesztek.

Binetnél is találunk olyan próbákat, amelyek később úgy szerepelnek, mint erkölcsiségi tesztek egyik változata. Ezeket először, mint intelligencia próbákat alkalmazta, de később, mint tiszta erkölcsi teszt jelenik meg.

Lényege: az erkölcsi tulajdonságok meghatározása.

3. Differenciáló módszer

Lényege: két párhuzamba állított erkölcsi tulajdonság meghatározása, s a köztük levő különbségek felismerése. /Wolder - Ziller 1908./

4. Képtesztek

Binetnél is előfordulnak, de inkább Henneberg-től származók terjedtek el.

Ismertek még: Kaulbach, Millet, Hendschel képtesztjei.
 Ujabbat: Pototzky képsorozata jelentett. Ennek lényege:
 hogy a 12 kép, amely 6 pozitív és 6 negatív érzést vált
 ki, a vizsgált személy okadatoló eljárással meg kell
 hogy állapítsa, milyen az a gyermek, akit a képen látott.

Az intelligencia-tesztektől függetlenül keletkezett erkölcsiégi
 tesztek

1. Elbeszélő próba /Hermsmeier/
 M.Zillig.

Motivációs kérdést először Levy - Suhlt alkalmazott.
 Az ő témája is a lopás.

2. Mesepróbák

A mesepróbákat Roth, Lichtenberg, Zichen alkalmazták.
 A gyermekek számára ezt a próbát megfelelőbbnek vél-
 ték, mint az elbeszélő próbát.

Módosított mesepróbák

a/ Fernald elmond helyes és helytelen cselekedeteket,
 egy vagy több összefüggő mese keretében. A cseleke-
 deteket a k.sz.-nek kellett elrendeznie értékelési
 sorrendben.

b/ Jakobson a mesepróbákat motivációs kérdéssel kap-
 csolta össze. Csak erkölcsileg helytelen cseleke-
 deteket sorol fel, s ezeket kell sorrendbe helyezni,
 s meg kell indokolni, miért éppen ezt a sorrendet
 választotta.

c/ M.Moers Történet szereplőinek tetteit kell értékelnie
 a gyermekeknek. Rangsorolást és indoklást kíván ő is.
 A vita párosában zajlik. A jegyzőkönyv elsőrendű sze-
 repet kap az értékelésben.

Az eddigi tesztek az erkölcsi belátást és az erkölcsi kritikai érzéket vizsgálják.

Alkalmaznak még olyan teszteket is, amelyek a jellemvonás, erkölcsi viselkedés, szociális viselkedésmód megfigyelését szolgálják.

1. Fernand volometer-tesztje: a jellemvonás megfigyelését adja. Pl. önbizalom, akaraterő, stb.
2. Pressy tesztje az erkölcsi viselkedésmódot, félénkséget, erkölcsi érzést vizsgálja.
3. Kohn - féle teszt. Az etikai megkülönböztetést vizsgálja.
4. Decroly vizsgálata az összes személyiségre vonatkozik.
5. Descoendres is az erkölcsi viselkedést teszi kutatása tárgyává.
6. Henning módszere a szociális viselkedésmód megfigyelésére irányul.

Ezek a tesztek nem nagy, de eredményes műltra tekintenek vissza.
/ 5, 8, 10, 16, 38, 53 /

A gyermek erkölcsi ítéletének fejlődése.

A gyermek erkölcsi fejlődése, illetve erkölcsi ítéletének fejlődése beleilleszkedik a személyiség fejlődésének folyamatába.

A személyiség fejlődése adott szempontok alapján, bizonyos sajátosságok figyelembevételével mellett életkori sajátosságokat mutat. Az életkori sajátosságok, egymásra épülő fejlődési szakaszokat tárnak fel.

A gyermek erkölcsi fejlődése is különböző fejlődési szakaszokra osztható. / 5 , 16 , 38 , 56 , 88 , 89 /

Várkonyi / / a gyermek erkölcsi ítéletének fejlődéséről a következő szakaszokat állította fel.

A 3 év körüli gyermek erkölcsi tudatában az erkölcsi fogalmakat jelentő szavak a jó és a rossz fogalmaival azonosak. A gyermeket kezdetben ezekhez a fogalmakhoz, szavakhoz csakis a konkrét élettapasztalások fűzik /engedelmes - engedetlen gyermek/ és ezek a szavak, mint tapasztalatok szorosan kapcsolódnak a jutalmazáshoz és büntetéshez, a tilalmakhoz. A felnőttek biztatásai, parancsai, tilalmai és büntetései együttesen alkotják azt a kiindulási alapot, ami az erkölcsi cselekvés alkotóan lényeges része lesz, a cselekvések indítéka - a motiváció.

Fordulat következik be az 5-6. életévben.

Amikor már a gyermek a felnőttektől eredő követelményeket nem alanyi, hanem tárgyi szükségességük miatt kezdi teljesíteni, amikor meglátja a követelményt, mint feladatot.

6 éves kortól a gyermek már képes az emberi-társadalmi cselekedeteknek indítékai szerinti megítélésére, anélkül tud erkölcsi ítéleteket alkotni, hogy a cselekvések eredményeit figyelemre méltatná. Ezen a szinten a gyermek álláspontja a teljesítmény erkölcs, vagyis egyedül a cselekvést veszi számba és ítéli meg - elválasztva azt az indítékoktól és az érzületektől.

Várkonyi szerint ez az állapot sokáig fennmarad és csak a serdülőkor elején következik be a fordulat, amikor már a cselekvés megítélésében az indítékok és érzületek is befolyásolják. Ez a szint a fejlődés újabb, magasabb fokozatát jelenti.

Barta / 8 / a 6-10 éves korú gyermekek erkölcsi fejlődését vizsgálta - az erkölcsi motiváció tükrében. Következtetéseit röviden összefoglalva a következőket fogalmazta meg.

Az elemzések során kiderült, hogy a gyermek 6 éves korától kezdve képes erkölcsi ítéletet mondani, de ez kezdetben a felnőttek /nevelők/ szuggesztív hatásának és tekintélyének a közvetlen eredményét tükrözi. A gyermek erkölcsi mértéke nem az egyetemes moralitáshoz, hanem sokkal inkább a felnőttek helyesléséhez illetve rosszalásához kapcsolódik, alkalmazkodik.

Az erkölcsi megítélés 8-10 éves gyermekeknél egyre önállóbban alakul ki.

Már a gyermekkorban eljuthat a kezdetben igen erős környezeti hatás alatt álló, egyéni és szubjektív színezetű, sok esetben minden tárgyilagosságot nélkülöző erkölcsi megítélés - a valóban egyetemes erkölcsi törvényeken nyugvó ítéletig.

A 6-10 éves gyermek erkölcsi indítékai nagyjából a felnőttek sugalmazásán alapul. Ezt bizonyítják azok az adatok, melyek az erkölcsi motiválást vizsgálták. /Igen nagy számban fordul elő tekintélymotivum./

A 6-8 év táján jellemző a tekintélyi erkölcsi fok. Ebben a korban jellemző, hogy a gyermek nem képes még felemelkedni a cselekedetek erkölcsi értékmérőjéhez. A teljesítmény értékelésének álláspontját képviseli.

A 8-10 éves gyermeket olyan indítékok vezérlik, melyekre jellemző a hasznosság. Ugyanakkor, már jelentkeznek az ún. magasabb erkölcsi indítékok. Ezek bizonyítják, hogy a fejlődés fokozatos.

Mései / 76/ szerint az erkölcsi ítélet még nem azonos az erkölcsi magatartással. Kiemeli, hogy "az erkölcsi ítéletnek mint norma funkciónak sajátos fejlődési vonala van."

Ezt az álláspontot képviseli Piaget / 87 / is, akinek vizsgálatai igen hasznos adatokhoz juttatták, úgy a gyermeklélektant, mint a pedagógiát.

Vizsgálatait követő elemzései a következőket tárták fel.

A 3-4 éves gyermeknél nem beszélhetünk erkölcsi ítéletről. A gyermek csupán esetlegesen használja a minősítést jelentő szavakat. Nagyjából érzelmi indítékú, s jellemző rájuk, hogy az ellenpártok megfelelő első vagy második tagja egyértelmű használatot mutat /jó, szép ; csúny, rossz, stb./.

5-8 éves korban határozott irányú fejlődés van. De a szabály abszolút - kinyilatkoztatott, vagyis felnőttközpontú. A szabályba való értelmi "behatolás" még nem történt meg. A szituáció és méltányosság nem befolyásolja azt.

Ezt nevezzük heteronómiának: más alkotja a törvényt, mint akire vonatkozik, illetve aki végrehajtani /hozzaigazodni/ köteles.

Jellemző, hogy ebben a korban a gyermek a felnőttel szolidáris. Az erkölcsösség kritériumát egyfelől az engedelmesség képezi, másfelől pedig a szabályok szó szerinti /betű szerinti/ értelmezése.

Az autonóm erkölcs a 9. életévtől kezd megnyilvánulni. Ez a fordulópont az erkölcsi ítéletek fejlődésében. A belátás előtérbe kerül, felváltja a szabályhoz való alkalmazkodás heteronómiáját.

A gyermekek úgy alkotnak szabályt, hogy az rájuk nézve kötelező, de életformáiknak is megfelelő legyen.

Megjelenik a mélegelés. Nemcsak a tettet, de a szándékot is figyelembe veszik. A méltányosság álláspontján is állnak.

Piaget szerint, végül is kialakul az a fejlődési vonal, amely a heteronómiától az autonómiáig vezet - az erkölcsi ítéletek alakulása során. - A gyakorlati ítélettől eljut a szándék mérlegeléséig. - Az engedelmesség sivar szabályaitól halad a belátás és szolidaritás erkölcsi felfogása felé. - Elveti a betűszerinti követést, inkább a szabály szelleme szerint ítél és követ.

Piaget konklúzióit hazai vonatkozásban támasztja alá Gleimann / / vizsgálati eredményeivel. Az Ügyetlenség - lopás - hazugság vonalán kísérté figyelemmel az erkölcsi ítéletek fejlődését gyermekeknél. A Mérei és Piaget által ismertetett fokozatok szerint dolgozta fel a kísérlet során nyert adatokat.

Az Ügyetlenség eseteinél kiemeli, hogy $\approx$ 7 éves korig a gyermek a vétséget tisztán az anyagi kár alapján ítéli meg. Minél nagyobb az anyagi kár, annál súlyosabbnak ítéli a vétség.

Elhanyagolódik a szubjektív mozzanat, a szándékot nem veszik tekintetbe az ítéletalkotáskor.

A 8-9 évesek már értékelik a szándékot. Ítéleteiknél döntő módon érvényesül a szándék értékelése.

A lopás esetében is hasonló konklúziót alkot a szerző, amikor hangsúlyozza, hogy 7 éves korig a lopott dolog értéke a domináló, a körülmény elhanyagolása jellemző. 9 éves kortól a szándék alapján ítéli meg a tettet.

A hazugságnál a 6-7 évesek túlbásokba esnek. A jóhiszemű tévedések, hasonlatok néha súlyos hazugságnak számítanak. A szándék értékelése nem jelenik meg. 8-9 éveseknél annál súlyosabb a hazugság, minél inkább eltér a tartalmi valóságtól. A hazugság kritériuma a megtévesztési szándék. 9-10 évtől a hazugság súlyosságának kritériumává a megtévesztés szándéka és lehetősége válik.

A gyermeki erkölcs strukturális vonatkozásaiban Piaget eredményeit támasztja alá.

A vizsgálatból kitűnik, hogy az ítéletekből és a hozzájuk fűzött magyarázatból az erkölcsi felfogás szintjeire lehet következtetni.

Továbbá kiderül az is, hogy a gyermek csak a másokkal való érintkezés megfelelő szintjein képes eljutni a fejlődés egy magasabb fokára.

Az erkölcsi ítéletek fejlődésében nagy szerepe van az értelmi fejlettségnek és a konkrét élettapasztalatoknak, valamint az élettapasztalatok szociális háttérének. /40, 82, 86, 102/

Az erkölcsi ítélet nem párhuzamosan fut az erkölcsi magatartás fejlődésével. A tett és ismeret egyenlőtlen fejlődése jellemző.

Az erkölcsi ítéletek fejlődésének szakaszai is megjelölést nyertek a vizsgálatok során. Ezek: a/praemorális, b/morális, c/volitív és a d/volitív-morális szakasz. /89/

Az ítéletek és a szabálytudat fejlődésében lényeges változás akkor következik be, amikor a társas kapcsolatban kialakul az át-pártolás, ami közvetlenül azt jelenti, hogy az eddig felnőttkézpontú gyermek - aki a felnőttek között érezte magát legjobban - hirtelen, mintha unatkozni kezdene azok társaságában. Egyszerre, s egyre inkább a másik gyermek lesz számára az érdekes. S azzal lesz szolidáris.

A szociabilitás vonatkozásában ez az át-pártolás 6-8 év táján megtörténik. Erkölcsi ítéleteiben ez 8-10 éves kor táján következik be. /80/

E tények figyelembe vétele nevelési alapproblémákat érint. Nevezetesen az erkölcsi nevelés kérdését. /2, 49, 54, 68/

VI. és VIII. osztályos süket tanulók erkölcsi ítéletének vizsgálata.

Az erkölcsi megítélés a közösség erkölcsi ítéletének egyik legdinamikusabban ható oldalát alkotja. / 26 /

Az individuum erkölcsisége az erkölcsi normáknak a személyiség által való ismeretében, emocionális átélésében, meghatározott cselekedetekben, s e cselekedetek értékelésében jut kifejezésre.

Az erkölcs problémája a cselekvésbe torkollik és abban nyilvánul meg.

Kibontakozik a cselekedet értékének mérlegelése, melynek során az alkalmazott mértékeket a társadalom értékrendjei adják. Ez az erkölcsi ítélet, mely csak a valóságnak megfelelő helyzet elemzése alapján lehetséges.

A cselekedet megítélését vizyáltuk, olyan rövid történetekkel, melyek a süket gyermekek életében is gyakran előfordulhatnak.

Vizsgálatunk célja.

Célkitűzésünk az, hogy süket gyermekek erkölcsi ítéleteinek fejlődési folyamatát vizsgáljuk.

1. A süket gyermek beszédbeli fejlődését figyelembe vettük, akkor, amikor kutatási területként a VI. és VIII. osztályos tanulók erkölcsi ítélet alakulásának vizsgálatát jelöltük meg. Tehát vizsgálódásunk szűkebb területét maga a két kijelölt osztályfok erkölcsi ítéletének elemzése és összehasonlítása alkotja.

Célunk az, hogy megállapítsuk a VI. és VIII. osztály tanulóinak erkölcsi ítéletét és annak fejlettségi szintjét.

Továbbá arra is választ kerestünk, hogy mivel függ össze az erkölcsi ítélet fejlettsége.

2. A vizsgálat sajátosságának tekintjük, hogy süket gyermekekkel végeztünk ily jellegű vizsgálatot, továbbá azt, hogy ugyanazon gyermekekkel végeztük el a vizsgálatot úgy VI., mint VIII. osztályban, 1964-69 között.
3. A vizsgálat módszerének megválasztásakor figyelembe vettük a süket gyermek egész személyiségének sajátosságait.

Különös gonddal készítettük elő a gyermekeket a vizsgálatra.

Külön tanulmányoztuk a beszédfejlettséget, a beszédérthetőséget, a tanulmányi eredményt.

A vizsgálati eljáráshoz hasonló módon dolgoztattuk fel azokat a történeteket, amelyek sok hasonlóságot mutattak a vizsgálat történeteivel. Tisztázták a tanulók főbb erkölcsi fogalmakat, normákat.

Az előkészítés időszakában már /1964-ben/ kiderült, hogy a vizsgálatra kijelölt osztályok néhány tanulója a vizsgálat szempontjából nem jöhet számításba.

A vizsgálat második és harmadik fázisában így összesen 36 tanuló vett részt.

1. A vizsgálati módszer ismertetése.

Piaget rövid történetekkel operált a gyermek erkölcsi fejlődésének kutatásakor. Olyan elbeszéléseket választott, amelyek a gyermek mindennapi életében előfordulnak. / 76, 88, 95 /

Alapjában véve tőle tőle vettük át a történetet, úgy, hogy azokat átalakítottuk süket gyermekek részére. A konstruálás azt jelenti ez esetben, hogy a szöveg egyszerűségeik ellenére is tartalmilag

magában foglalja azokat a helyzeteket, melyekben az ügyetlenség és lopás fordul elő, mint megítélendő cselekedet.

Hogy az érthetőséget fokozzuk, képsorozatot rajzoltattunk és a szituáció bizonyos elemeit, mozzanatait személyeik kifejező módon ábrázoltuk. Így a szöveg és képsorozat egészet alkotott.

Összesen 4 történetpárt vizsgáltunk, melyből kettő az ügyetlenségre, kettő pedig a lopásra vonatkozott.

Az első két történetben ügyetlenség miatt, jó vagy rossz szándékból elkövetett kár szerepel.

A másik két történetben lopás történik jó, vagy rossz szándékból. A vétések erkölcsi megfogalmazása közel egységesnek tekinthető.

A vizsgálathoz felhasznált történetek.

- I./ 1. A gyerekek az udvaron játszottak. A szakácsnéni hívta Pistát, hogy segítsen. Pista bement a konyhába. Az ajtó mögött szék volt. A széken egy tálca. A tálcán 25 tányér. Pista nem látta, és az ajtóval lelökte a tányérokat a földre.
A tányérok összetörték.
- I./ 2. Amikor a tanárnéni nem volt az osztályban, János ki akarta venni a szekrényből a füzeteket. Amikor kivette, kezével meglökte a tanárnéni szép vázáját. A váza leesett és összetört.
- II./ 1. Sári, a tanárnéni töltőtollával játszott. Irt és rajzolt egy papírlapra. Közben egy nagy tintafoltot csinált a tiszta asztalterítőre.
- II./ 2. Évi látta, hogy üres a tanárnéni tintatartója. Gondolta, egyedül megtölti a tintatartót. A nagy tintásüveg felborult, a füzetek, könyvek mind tintások lettek.

A megvizsgált tanulóknak a két gyermek közül kellett kiválasztania a bűnös, illetve a bűnösebb gyermeket, s hogy azok egyformán bűnösök-e? Egyformán bűnösök-e? és Melyik a bűnösebb? kérdések alapján mind a négy történetnél. A 36 megvizsgált gyermek válasza a következők szerint oszlott el.

Akadtak, akik csak az 1. sz. gyereket, vagy csak a 2. számú gyereket választották, vagy egyiket sem, vagy mindkettőt, de ezek közül az 1. sz., vagy a 2. sz. gyermeket nevezték meg bűnösebbnek. Volt olyan tanuló, aki a bűnös gyermek megjelölésében nagyfokú bizonytalanságot mutatott. Előfordult, hogy valamelyik történetben nem adtak választ.

A tanulók 6 féle választ adtak. A válaszokat 1-6-ig terjedő számokkal láttuk el és a nem adott választ pedig a 7. válasz-kategóriának tekintettük.

Ezen választások alapján állítottuk össze a következő összegező táblázatot, mely feltünteti a válaszkategóriákat történetenként a vizsgált osztályokra vonatkozóan.

Ahhoz, hogy az összesítő táblázat jól áttekinthető legyen, előzetesen az egyes kategóriákat számmal és magyarázattal is előre-bocsájtjuk.

1. b Táblázat.

1. - Az 1-es gyermeket tartja bűnösnek.
2. - A 2-es gyermeket nevezi meg bűnösneként.
3. - Mindkettőt határozottan bűnösnek itéli.
4. - Mindkét gyermek bűnös, de véleménye szerint az 1-es vagy a 2-es a bűnösebb.
5. - Egyik gyermek sem bűnös.
6. - Bizonytalan a bűnös gyermek megjelölésében, az instrukció hatására képes csak választani.
7. - Egyáltalán nem képes választ alkotni.

- III./ 1. Józsi barátja /Zoli/ nagyon éhes volt. Nem volt pénze sem Józsinak sem Zolinak, hogy kiflit vegyen. Józsi bement a boltba és ellopott egy kiflit. Gyorsan kijött a boltból és odaadta a kiflit a barátjának. Zoli megette a kiflit.
- III./ 12. Feri bement a játékboltba. Meglátott egy szép autót. Mikor senki nem figyelt rá, ellopta az autót és kijött a játékboltból.
- IV./ 1. Kati barátnőjének egy szép babája volt. Otthon, barátnője a táskába dugta a babát és elvitte. haza a kistestvérének. Kati kereste a babát. Barátnője azt mondta: nem látta a babát.
- IV./ 2. Mária édesanyja kapott egy nagy tábla csokoládét. Mária elvette a csokoládét, amikor édesanyja nem volt otthon. A csokoládét megette, a papírt a szemétkébe dobta.

2. A vizsgálat módszere.

A rövid történeteket egymás után adtuk a tanulók kezébe. Miután hangosan kétszer-háromszor - néha többször is - elolvastak egy-egy történetet, elmondattuk, majd a megfelelő képsorozatot adtuk a tanuló kezébe, azzal a céllal, hogy a szövegnek megfelelő sorrendbe rendezze azokat. Az állandó instrukció fokozta az aktivitást.

A vizsgálat további menetében a kikérdezés módszerét alkalmaztuk. Történetpáronként 6 kérdés szerepelt - tehát 6 kérdésre kellett válaszolnia a v. személynek.

A kérdésekre kapott válaszokat jegyzőkönyben rögzítettük.

A következők voltak a kérdések:

Egyformán bűnösök-e? /Egyformán rosszak-e?/

Melyik a bűnösebb? /Melyik gyerek a rosszabb?/

Miért?

Melyiket büntetnéd meg?

Hogyan, mivel büntetnéd?

Mi az, hogy lopás, lopni? /Szabad-e lopni?/

Az eddigiekből tehát a következő részelemek emelkednek ki, mint feladatok - a négy történetpár megoldása során. Nevezetesen:

a/ Választás

A történetben szerepet kapó két gyermek közül ki kell választani a bűnösebbet.

b/ Motiváció

A bűnösséget motiválni kellett.

c/ Meg kellett határozni a büntetés módját.

d/ Definiálni kellett a lopást.

Az 1. a táblázaton a történetenként szereplő 2-2 gyermeket tűntettük fel, ahol az 1-es számmal jelzett a jó és a 2. számú a rossz gyermek. A számok alatt az oszlopban, történetenként - a sorokban - a megfelelő utónevek vannak feltüntetve.

1. Táblázat.

Történetek	1.számú gyermek	2.számú gyermek
I.	Pista	János
II.	Sári	Éva
III.	Józsi	Ferenc
IV.	Kati	Mária

1./ A bűnösség megállapítása.

A vizsgálat során minden tanuló megállapította a bűnösséget. A válaszokat összesítettük.

Csoportosítottuk a történeteket I-II-es és III-IV-es történetek összevonásának segítségével. Azaz különválasztottuk az ügyetlenségi /I-II/ történeteket és a /III-IV/ lopásos történeteket. Százalékos eloszlásukat táblázaton tüntettük fel, a már közölt kategóriák alapján /választási típusok szerint./

2 sz. Táblázat. /2a, 3b/

A táblázat adatai alapján vizsgáljuk az egyes osztályokat és a közöttük feltárható különbségeket.

A 36 megvizsgált tanuló a négy történetben 144 választ adott. Ami azt jelenti, hogy minden megvizsgált VI. és VIII. osztályos süket gyermek válaszolt és válasza egy-egy kategóriába besorolható / lásd 3/a táblát/.

Vizsgáljuk sorra az egyes kategóriákat!

Az 1-es kategória válaszait szét kell választanunk az ügyetlenségi és a lopásos esetekre vonatkozóan, hogy helyesebb képet kapjunk.

VI. osztályban az ügyetlenségéből eredő megítélésben az első tanulóra esik a 22 %-ból 16 %. A lopásos eseteknél már csak 6 %.

VIII. osztályban ugyanez a sorrend, de lényegesen alacsonyabb százalékkal 5 % illetve 4 %. Összes választások mintegy 9 %-át adják VIII. osztályban.

A VI. és VIII. osztályos tanulók között tehát ebben a kategóriában az eltolódás pozitív jellegű /13 %-os csökkenés/.

Míg a VI. osztályban a süket gyermekek ítéletében a vétség megítélése közel azonos %-ú, addig VIII. osztályra ez egyre

egyértelműbbé válik, a helyesebb választások irányába való eltolódás figyelhető meg. Ezt mutatja a 2-es kategória elemzése.

A 2-es kategóriában a bűnösebb gyermek kijelölése a VIII. osztályra kedvező irányba fejlődik, 28 %-ra emelkedik, míg az egyes kategória 9 %-ra lecsökken.

VI. osztályban az 1-es, illetve 2-es kategóriák a válaszok 25,5 %-át adják, addig ez a VIII.-ban 37,0 %.

A csökkenés mértéke 8,5 %. Ami azt jelenti, hogy ebben a kategóriában, a választások során a süket tanulók ítéletében a tettet önmagában, mint vétséget emelik ki. Melynek megítélésében az anyagi kár vezérli, s annak alapján is ítél.

A gyermekek ítéletében a szubjektív mozzanat is előtérbe kerül, a tettet elkövetőből kiindulva. Az ítélet figyelembe vétele, hogy miből indul ki, mit vesz figyelembe, a motívumok vizsgálatánál kapnak választ.

A 3-as kategória azt mutatja, hogy mindkét tanulót bűnösnek ítéli meg a vizsgált személy.

VI. osztályban ez a választások 20 %-át teszi ki.

VIII. osztályban ez az adat 34,5 %. Ami azt vetíti felénk, hogy a süket gyermek egyre határozottabban látja meg a vétséget, de önmagától /vagy a szituáció hatására/ nem képes azt differenciáltan is felfogni. Erre a tényre az mutat rá, hogy a vizsgált vezető /v.o./ kérdésére "A két gyermek közül, melyik a bűnösebb?" /"Miért?"/ a két történet szereplői között, ha differenciát is tesz - az VI.-osztályban - csekély százalékban nyilvánul meg /3,5 %/. Érdekes sajátossága a vizsgált eredményeknek, hogy VIII.-ban a tanulók egyre határozottabban vélik bűnösnek a történetek kis szereplőit, s ugyan növekvő tendenciájú a 2-es szituáció szereplőjének a megnevezése /5,5 %/, annak ellenére mégis hangsúlyozzák, hogy mindkettő egyformán "rossz" gyermek /34,5 %/.

A süket gyermek konkrét helyzetben nyilván sokkal árnyaltabban képes ítéletet formálni, mint ahogyan ezt a vizsgálat kezdeti eredményei jelzik. Különösen akkor, ha őt éri sérelem. A nagyfokú szubjektivitás, mely egyébként sok esetben vezeti ítéletalkotását, azt is jelzi, hogy az árnyalt szerkezetek megértésében, az ok - okozati viszony felmérése az interperszonális vonalon sajátosan, sematikusán, egyoldalúan alakul. A tapasztalatok és a verbális érintkezések, az eszmei megragadása egyszerű viszonyok felismerése, síkján is kétségtelenül kifejezi kedvezőtlen viszonyát a környezetben. Erre utal a VI. osztályban előforduló kritikátlan ítéletalkotás követés, amikor az erkölcsi vétket fel sem fedezi a képek és szöveg együttes segítségével sem /3,3 %/.

Az 5-ös, 6-os, 7-es kategóriák jelentős csökkenését tárhatjuk fel VIII. osztályra. Az összevont kategóriák 12,3 %-os kedvezőtlen értéke 1 %-ra csökken.

A bűnösség megítélése tehát fokozatos fejlődést mutat.

A bűnösebb /rosszabb/ gyermeket helyesebben jelölik meg VIII. osztályos korukban a süket gyermekek.

Választásukra azonban fokozott mértékben jellemző, hogy sokkal inkább tekintik mindkét gyermeket azonos vétségűnek /20 %-ról 34,5 %-ra emelkedik/, a differenciáltabb választás csekély mértékben emelkedik. -

Az ügyetlenséget kisebb mértékű vétségnek tekintik, mint a lopást. A differenciáltabb választás során a gyermekek már figyelembe veszik /13,5, illetve 16,5 %/ a tett szociális értékét és ugyanakkor kivetik az individuális indítékot is. /Pl. Loptak, mindkettő bűnös, de Kati nem annyira, mert segíteni akart barátnőjének/.

A süket szívesen vizsgálja az anyagi kár nagyságát. Tehát amikor a tettet önmagában itéli meg, akkor a keletkezett kárra és annak nagyságára is hivatkozik. Amikor a cselekvő szándék alapján íté-

2/a

Bűnösség megállapítása VI. osztályban.

Történetek	Választási kategóriák %-ban									
	1	2	3	1	4	2	5	6	7	%
I.-II	16	11	5	5	5,5		3,3	4,2		50 %
III.-IV.	6	12,5	15	5	8,0			2,5	2	50 %
%	22	23,5	20	10	13,5		3,3	6,7	2,3	100 %

2/b

Bűnösség megállapítása VIII. osztályban.

Történetek	Választási Kategóriák %-ban							
	1	2	3	4	5	6	7	%
	1	2	1	2				
I.-II.	5	17,5	15	4,5	7		1	50 %
III.-IV.	4	10,5	19,5	6,5	9,5			50 %
%	9	28,0	34,5	11,0	16,5		1	100 %

/23,5 %, illetve 28,0 %/, akkor a történetben a szubjektív mozzanat válik döntővé.

2./ A bűnösség magyarázata.

A motiváció a vizsgálat során a választás indoklása. A gyermeknek a miért? kérdésre kellett motiválnia. A süket gyermekekre jellemző, hogy csak akkor nyilatkozik meg szívesen beszédben, ha őt arra fokozott mértékben késztetik. Így motivációs helyzet, többszöri motiválás, csak a fejlett beszédképességű tanulóknál fordult elő. A lányok kötődtek, így motivációs válaszuk azonos számú volt a kérdéssel. A fiúk kötetlenebb formában, kedvezően viszonyultak a feladathoz, így több motivációs helyzetük volt.

Azokat a kérdéseket, ahol a válaszokban motiváció előfordult, csillaggal jelöltük. A jelölések az egyén jegyzőkönyvén lettek feltüntetve.

A feldolgozott motivumokat a 3. /a, b/ táblán dolgoztuk fel. Gyakoriság alapján felvázoltuk a motivumok kategóriáit.

A motivációk kategóriáit vizsgálva VI. és VIII. osztályban a következőket fogalmazhatjuk meg.

VI. osztályban a bűnösség magyarázatánál igen fontos és domináló tényező az anyagi kár és a tiltás megszegése. Az előbbi az összes motivációs válasznak mintegy 24 %-át, illetve 26 %-át adja. Az összes válaszok felét teszi ki.

Az ügyetlenségi történeteknél ez az I. és II.-es történeteknél 10 %, a lopásos eseteknél 14 %. A helytelen megítélés alapja szambetűnő, ha ehhez hozzávetjük a tiltás megszegés 9 %-át, illetve 17 %-át. A tiltás megszegésére utaló indoklások az élethelyzet sajátosságai takarják. A Magyarázat és példa helyett még ebben a korban is tiltás kinyilatkoztatás kerül az első helyre a felnőttek részéreől. S a süket gyermek ezt el is fogadja, s ennek megfelelően indokolja a tettet.

A szándék értelmezése /f. kategória/ nagyon alacsony /7 %/. Valamivel többször indokolja választását általános negatív következménnyel /10 %/. A szándék implikált értelmezése 11 %-ban fordul elő. Valójában a történet egy-egy kiemelt szavával, félmondatával indokolja választását /11 %-ban/.

Há az "e és f" kategóriákat összesítjük, akkor kedvezőbb benyomást és eredményeket kapunk a VI. osztályos süket gyermekek választás indoklásaiban /18 %/.

Említésre méltó, hogy a szándék értelmezése /"e" és "f"/ az első két történetben mindössze 3 %-ot tesz ki, a III-IV-es történeteknél viszont 15 %-ot. A lopásnál tehát a szándék értelmezése is helyet kap, s az összes motívumok sorában. a 3. helyre kerül.

Az összehasonlításnál kiderül, hogy a bűnösség megállapításánál és a bűnösség magyarázatánál a körülmények figyelembevétele kevésbé érvényesül a bűnösség magyarázatánál, mint a bűnösség megállapításánál.

VIII. osztályos tanulók a következő magyarázatot adják a bűnösségre vonatkozóan.

Az "a" kategóriába eső indoklások száma erősen lecsökken /6 %/. Az "a"- "b" kategória /az anyagi kárra történő utalás/ az összes motívumok 14 %-át adja. Ezzel szemben emelkedik a "c" - a tiltás megszegésére való utalás -, az összes motívumok 35 %-át alkotja. Az együttesen is értelmezhető "e" és "f" kategória /a szándék értelmére/: jelentős mértékben tolódik el pozitív irányba. Az összes válaszok 34 %-a. Az erkölcsileg helyesebb megoldás mindössze 3 %-ban jelentkezik.

Összevetve a két iskolai osztályfok számszerű adatait, az tűnik ki, hogy egyre inkább fejlődik a vétések magyarázata. Csökken az anyagi kárra való utalás /14 %-kal/, megnövekszik a társadalmi tiltások szerepe és jelentősége: 9 % /a tudatosulás útjában egyre kevesebb az akadály/, kiemelkedik a szándék felismerés differenciáltabb fejlődése /18 %-ról 34 %-ra!/.

3/a táblázat

Bűnösség magyarázata VI. osztályban.

Törté- netek	MOTIVUMOK KATEGÓRIÁI										Össze- sen
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
I.	5	2	6	-	1	-	1	-		-	15
II.	5	-	3	1	2	-	3	-		-	14
III.	7	-	8	3	4	2	6	1	95	-	31,5
IV.	7	3	9	6	4	5	5	2	0,5	2	43,5
Össz.	24	5	26	10	11	7	15	3	1	2	100.

- a= Anyagi kár
b= Igen nagy kár
c= Tiltás megneve-
zése
d= Negatív követke-
mény általában
e= Szándék értelme-
zése szövegrész
kiemeléssel
f= Szándék értelme-
zése

3/b.

Bűnösség magyarázata VIII. osztályban.

Törté- netek	MOTIVUMOK KATEGÓRIÁI										Össze- sen
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
I.	2	6	1	-	5	2	1	-	-	-	17
II.	2	1	3	-	2	1	3	1	1	-	14
III.	2	1	14	1	5	3	-	1	-	1	28
IV.	1	-	17	4	8	8	-	2	-	2	51
Össz.	6	8	35	5	20	14	4	4	1	3	100

- g= Körültekintés
hiánya
h= Tiltás megsze-
gés és szándék
együttes értel-
mezése
i= Tiltás megszegés
és kifejezett
kár
j= Erkölcsileg
helyesebb megol-
dásra utalás

VIII.

Megjelenik az erkölcsileg helyes megoldásra történő hivatkozás.

3./ A büntetés megállapítása.

A vizsgáló személy mindig feltette a következő kérdést:

"Hogyan, mivel büntetnéd a rossz gyermeket?".

A tanulók válaszait feljegyeztük, majd típusokba soroltuk.

Az összesítő táblázatra kigyűjtöttük a történetenként /I.IV./ előforduló büntetési módokat és azokat %-osan fejeztük ki. Az egyes büntetési módokat - a legjellemzőbbeket - az ábécé nagybetűvel jelöltük. Így készült az 4. táblázat.

A büntetési módok kategorizálása.

A kategóriák jelzése és a büntetési módok a következők.

A - Okozott kár megtérítése szülők által

B - Eltiltás attól, amit szeret /általános tiltás is/

C - Séta, játék, TV, mozi megvonás

• D - Verés, általában pofon stb.

E - Szankció a nevelőotthonban

F - Munkával történő büntetés

G - Figyelmeztetés, meggyőzés, magyarázat, megszidás

H - Kizárás az iskolai közösségi életből

I - A rendőrség igénybevétele, börtönbezárás

J - Nem kategorizált.

A tanuló részéről történő büntetés meghatározása /mértékének kiszabása/ mindig megjeleníti azokat a büntetési eljárásokat, amelyeket saját tapasztalatai alapján szerez. A szankció, a büntetés sajátosan morális tetteből /negatív tetteből/ fakad. Tehát a büntetés meghatározásánál a környezet szerepe domináló, és a vizsgált személy elsősorban a saját tapasztalatai alapján dönt.

A táblázat alapján megállapítható, hogy:

VI. osztályban melyek a leggyakoribb büntetési módok.

A verés 28 %-a azt jelzi, hogy uralkodó megtorlási forma a negatív vétségek esetében. Igen magas százalékkal van képviselve a "C" kategória, ami azt mutatja, hogy a sétától, játéktól, TV nézéstől, mozilátogatástól való eltiltás is igen gyakori /20 %/. Az egyéb nevelői jellegű szankciók 12 %-ban adódnak. A meggyőzés és magyarázat, mint fejlett kategória /"F"/ alacsony százalékban fordul elő /90 %/. Igen jellegzetesnek és pozitívnek könyvelhetjük el a "H" kategória megjelenését, annak ellenére, hogy mindössze 1 %-ban van képviselve.

VIII. osztályok büntetési módjai már lényegesen fejlettebb szintet prezentálnak. 28,5 %-át alkotják az összes válaszoknak a fejlettebb kategóriát jelentő meggyőzés, magyarázat, figyelmeztetés. A vizsgált tanulók szinte ugrásszerű fejlődést tanúsítottak. Aminek nyilván környezeti okai is vannak. Az eltiltási formák azonosak maradnak. /20 illetve 20,5 %./ A verés, mint büntetési mód csökkenő tendenciát mutat - 28 %-ról 17 %-ra. Tovább emelkedik a közösségből történő kizárás, mint büntetési forma /4 %/.

Arra is rá kell mutatnunk, hogy az élettepasztalatok mellett, egyre intenzívebben érvényesül VIII. osztályban a megértés, bővül a megmagyarázott erkölcsi ismeretek köre. A meggyőzés, figyelmeztetés, magyarázat a leggyakoribb nevelői eljárássá válik.

/ 29, 37, 51 /

4. a/b Büntetési módok kategorizálása
/ %-ban kifejezve /

Történetek	Büntetési módok kategóriái										Összesen
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
I-IV. VI. o.	12	9	20	28	12	6	9	1	2	1	
I-IV. VIII.o.	7	5	20,5	17	13	4	28,5	4	3	1	

4. A lopás definálása.

A vizsgálat utolsó feladatként a lopás definálását követelte meg a tanulótól.

A válaszokat kategóriába soroltuk. Ennek alapján készült a lopás definálásának jellegzetes kategóriáit tartalmazó 6. táblázat.

A válaszok feldolgozása alapján a következő kategóriákat állítottuk fel.

1. A tárgyak eltulajdonítása
2. Konkrét helyzetek felsorolása
3. Leírással definíció
4. Utalás a következményre
5. Nem kategorizálható, illetve "nem tudom" válaszok.

A 5. táblázat /a és b/ adataiból kiderül, hogy a definálás valóban a legnehezebb a süket tanuló számára.

Mindössze öt kategóriába sorolhattuk a válaszokat. Az egyes kategóriák összehasonlítása a két osztályfokon azt mutatja, hogy a süket gyermek számára a lopás fogalma konkrét helyzetet jelent. A süket gyermek a konkrétumok érzékeny lény. Ezt jelzi az 59 % és 50 % /3. kategória/. A leírással definíció közel kétszeresére emelkedik. Az összes definíciók kb. 10 százalékaról, közel egy-negyedére /11 %, illetve 23 %/.

VI. osztályban a "Nem tudom" és a nem értékelhető feleletek az össz válaszok 1/5-ét adja. VIII. osztályra a csökkenés szembetűnő /mintegy 13 %-os/.

5.

A lopás definálásának kategóriái VI. és VIII. osztályban.

/ A kapott adatok %-os értékben kifejezve /

	1	2	3	4	5
VI. o.	3	59	11	6	21
VIII;o.	7	50	23	12	8

1. Tárgyak eltulajdonítása

2. Konkrét helyzetek felsorolása

3. Leírásos definíció

4. Utalás a következményre

5. Nem kategorizálható.

A következményre való utalás ugyan növekszik, de szerepe nem jelentős a válaszok egészét tekintve. A lopásos történeteknél a süket gyermek ítéleteiben a lopás, mint véttség az erkölcsi norma ellen, sokkal nagyobb súllyal szerepel, mint a véletlen - ügyetlenségéből fakadó történeteknél.

A megfelelő tevékenységgel definiált erkölcsi fogalom - magas-szintű meghatározást ad.

Megjegyzések a vizsgálati módszerekről.

A vizsgálat során kiderült, hogy a süket gyermekek is képesek erkölcsi ítéletet alkotni. Ezt ki is fejezik. A süket gyermek hosszas előkészítést igényel verbális feladatok megoldása előtt. A vizsgálat alatt az instrukciónak nagy jelentősége van. Arra azonban mindvégig ügyelni kell, hogy csakis a vizsgált személy által fogalmazott gondolatok kerüljenek a jegyzőkönyvbe. /103/

Figyelembe kellett venni a történetek konstrukcióját. A textus és képsorozat globális egésznek kell hogy alkosson. A vizuális megjelenítés közelebb áll a süket gyermekhez, kifejezési nehézségeit a szöveg alapos ismerete csökkenti. / 29, 70 /

A vizsgáló, mindig megalapozott kételkedéssel fogadja a süket gyermekek verbális próbákkal kapcsolatos negatív előjeldű megítélését. Mint arra már a bevezetésben is utaltunk. A szakirodalom néha túlzott mértékben foglal így állást, s sokkal inkább törekszik a csak szemléletes /nem verbális/ próbák alkalmazásával kísérleti eredményekhez jutni. Nyilvánvalóan azok egyszerűbbek, értékelésük is kisebb problémát jelent. De mindkét vonatkozásban döntő szerepet kap a vizsgálóintuíciója. Ettől egyetlen próba sem mentes. /34,43/

Amennyiben verbális próbákkal közelítjük meg a süket gyermek erkölcsiségének feltárását, annál inkább értékeljük és hangoztatjuk a beszédtanítás létfontosságát. /43/

Ellentmondást látunk abban, hogy a legtöbb vizsgálat "non verbális" és a süketek oktatása verbális úton halad. A beszéd és gondolkodás a problémamegoldás és az emberi cselekvés olyan szoros egységet alkot, amelynek vizsgálatában redukált szintet jelent a csak "non verbális" vizsgálati mód.

Amennyiben az egész személyiséget fejlesztjük a beszéd segítségével, úgy a beszédbeli teljesítményt is számonkérhetjük, különösen akkor, ha tanulóink már az élet kapujában állnak. A 14-17 éves süket VIII. osztályos tanulótól joggal elvárhatjuk, hogy gondolatait - bármiféle szinten is, mely lehetővé tette, hogy VIII. osztályba eljusson - abban a kommunikációs formában adja, mely lehetővé teszi a hallók világában az információcserét. Ha erre képtelen, akkor beilleszkedése is problematikusává válik.

A vizsgálat során jól megfigyelhető volt, hogy a gyermekek nagyrésze nagyon is tudatosan törekedett arra, hogy "értelmes formában" közölje gondolatait. A beszédmegértés fokát emelte az is, hogy a vizsgáló éveken át együtt élt növendékeivel - a vizsgált személyekkel - az osztályterekben és a közösségben. A süket beszédéhez nem szokott fül számára bizonyára számtalan leküzdhetetlen nehézség adódott volna. Ebből csak annyit szeretnénk kiemelni, hogy: süket gyermekek vizsgálatánál mindig jelen legyen a gyermekek alapos ismerője. /34, 37/

A jegyzőkönyv a szóbeli formát rögzít. Nyilvánvalóan felmerül a kérdés: jeleléstől mentes volt minden vizsgálat? Nem áll számdékunkban tagadni azt a tényt, hogy a jel és beszéd egybefonódott akkor, amikor a vizsgált személy ismeretlen fogalommal találta szembe magát. Ha a jel adekvát, akkor létjogosult. De mindig el kell ismételtetni beszédbeli megfelelőjét. Nem a szavakat! Az egész gondolati egységet! A jel élő dolog a süket számára. De ne felejtsük el: a gyermek a jelet és beszédet csakis nevelésük folyamán sajátítja el. Egyazon helyen tanul meg jelelni és beszélni is! /103/

A jel és beszéd sajátosan fejleszti a süket gondolkodását. Fejlettségét jelzi az ítéletalkotás szintje is.

A süket tanulók erkölcsi ítéleteiről.

Visszatérve vizsgálatunkhoz - az erkölcsi ítéletek fejlettségének vizsgálatához - láthatjuk, hogy az erkölcsi ítéletek fejlettségi szintjét három tényező alapján vizsgáltuk:

1. Bűnösség megállapítása
2. Bűnösség magyarázata
3. Büntetés módjának megállapítása.

Mindhárom tényező együttesen jellemzi a süket gyermek erkölcsi ítéletének fejlettségi szintjét.

Már előzetesen megállapíthatjuk: e tényezők nem állnak együtt a fejlődést jelző vonalon. Bizonyos eltérések, eltolódások figyelhetők meg.

Másképpen fejezi ki a bűnösség megállapítása a gyermek erkölcsi ítéletét, mint a bűnösség magyarázata, illetve a büntetés megállapítása.

A definálás során a gyermek egyoldalúan sematikusá válik.

A vizsgálat során bizonyíthatóan kimutathatóvá vált - a süket gyermek is magáévá teszi a társadalom erkölcsi konvencióit.

1. Erkölcsi ítéletét a vétség természete is befolyásolja.
2. A kisebb nyomatékú erkölcsi vétség a ^{szóán} körülményeket is képes figyelembe venni.
3. A lopás mint erkölcsi vétség nagyobb súllyal szerepel, mint az anyagi kár.

A fejlődés akkor bizonyítható, ha a bűnösség megállapítása, és a bűnösség magyarázata 0,5-1,0 közötti egybevágást mutat. Ezek az egybeesések fejlődési szakaszokat jelentenek.

A törtétek vizsgálatánál azt találjuk, hogy a jó választás nem társul jól kifejtett motivummal - a helyes választást nem tudja jól magyarázni.

Vizsgáljuk meg a fejlődési szakaszok jellemzőit!

A/ A praemorális szak, nem más, mint a tett önmagában történő vizsgálata. A tett függetlenné válik az elkövetőtől. Elvonatkoztat a szándéktól. Ítéletét az anyagi kár és annak nagysága alakítja ki.

/Piaget szerint - ez az engedelmesség szakasza./

B/ Morális szak a fejlődés második foka. Jellemzi az ítéleteket, hogy megvalósul a tett /vétség/ szociális vetületének megjelenése. A közösség, a társadalom ítélete szerinti vizsgálata a tettnek.

C/ Volitív szak, amikor a szándék figyelembevételé a domináló. A tett elkövetőjéből indul ki, s ennek alapján ítéli meg a vétséget.

D/ Volitív - morális szakban az első két szempont összekapcsolódik. Egybeötvöződik az individuális és a közösségi.

Tehát praemorális a fejlődési szakasz, ha a történetekben szereplő 1.sz. gyermeket jelöli vétkesebbnek és ezt az anyagi kárra vonatkozó magyarázattal fejti ki. /"a" és "b" kategória/

Morális fejlődési szakaszban mindkét gyermeket bűnösnek ítéli. Választásait tiltás elleni vétséggel, negatív következménnyel, szubjektív következménnyel, erkölcsileg jobb megoldással motiválja. /"c" "d"/

Volitív fejlődési szakaszban helyesen választja ki a rossz szándékú gyermeket és a szándék értelmezésével motivál, vagy a felelőtlenségre apellál. /"e" és "f" "g" kategória/

Vizsgáljuk meg a koherenciát a fejlődés indoklása között.

Koherens-e a süket gyermekek erkölcsi ítéleteinek fejlődése?

1. A választási kategóriák vizsgálatának eredményei a következők:

VI. osztályba

Választási kategóriák %-ban.	Fejlődési szakasz.
1. 22 %	Praemorális
2. 23,5 %	Morális
3. 20 %	Volitív
4-/2. 13,5 %	Volitív-morális

VIII. osztály

Választási kategóriák %-ban	Fejlődési szakasz
1. 9 %	Praemorális
2. 28 %	Morális
3. 34,5 %	Volitív
4-/2. 16,5 %	Volitív-morális

A táblázatokat összehasonlítva azt látjuk, hogy míg VI. o.-ban az első három kategória közel egyenletesen van képviselve, addig VIII. osztályban lényeges differenciálódás alakul ki a választási kategóriák között.

Feltűnő eltolódás mutatkozik a praemorális /1/ és a volitív /3/ kategóriák vonatkozásában. VI. osztályban a választás indoklásában az "a" és "b" motívumok /24 %, 5 %/ az összes válaszok közel 1/3-át alkotják VIII. osztályban ez mindössze 14 %.

A tiltás megszegésével történő motiválások úgy VI., mint VIII. osztályban döntő módon kerülnek előtérbe. /36 % illetve 40 %/

A szándék kifejezésével történő motiválások alakulása és fejlődése mutatja a legkedvezőbb fejlődési vonalat /18 %-ról 34 %-ra emelkedik/. A motívumok kedvező, de lassú igazodását mutatjuk ki - a megvizsgált 36 tanuló adatainak elemzése alapján.

Kategóriák és motívumok vizsgálatánál azt emeljük ki, hogy míg a választás és motívumok kategóriái megegyezést mutatnak VI. osztályban, addig VIII. osztályban a választás és motívumai között ez nem áll fenn. A választás volitív szakaszban, a motívum morális szakban. Ami arra utal, hogy a helyes motiválás képessége ugyan fejlődik, de ehhez nem társul a helyes megfogalmazás és kifejezés képessége.

A hatodikosok a morális szinten, a nyolcadikosok volitív szinten képesek erkölcsi ítéleteiket megfogalmazni.

Összefoglalva tehát, mitől függhet a bűnösség megállapítása és magyarázata, a büntetés és a lopás definíciója.

Mind a négy vonatkozásban elsősorban is értelmi tevékenységek fejlődésétől. Ezt követik a közösségi és társadalmi hatások alatt kialakuló életpasztorátok.

A vétségek tudatos megítéléséhez való eljutás, a külső és belső dialektikáját tárja fel. A fokozatos fejlődés életkori sajátosság.

A fejlődés megállapítása fejlettségi szint megállapításához vezetett. Így alakultak ki a fejlődési szakaszok. Megvizsgáltuk, hogy mennyiben felelnek meg a bűnösség helyes, illetve helytelen megállapításának, magyarázatának, a büntetés formáinak és a lopás definíciójának.

A volitív és morális szakasz között ugrás van, melyet kifejezetten a életkortól és társadalmi ráhatás jobb megítélésétől tehetünk függővé. A gyermekek ebben a korban /VIII.o./ már megértik a normákhoz való idazodás szükségességét, annak ellenére, hogy még mindig vannak tanulók, akik praemorális fejlettségi szinten állnak.

Az idősebb gyermek többet fogad be a csak reá irányuló erkölcsi normákon kívül a társadalom össznormáiból.

A büntetés formáinak megállapításánál a legmagasabb fejlettségi szint azoknál a tanulóknál mutatkozik, akik intellektuálisan is fejlettebbek és a hallásuk is lényegesen jobb az átlagnál. Ezek magyarázattal, figyelmeztetéssel, szidással büntetnének. Szerintük a verés nem segít.

Azonban náluk is erősen érvényesül a közösség társadalmi hatása. A nagyobb vétséget - amelyet a közösség is annak tart - kevesebben büntetnék az előbbi formával.

A büntetési forma saját tapasztalatot is kifejez.

Továbbá életkortól függ a játéktól, valamint a közösségtől, a szórakozástól való eltiltás mint büntetés.

Tehát a legfejlettebb büntetési szint, amely belátáson, magyarázaton nyugszik - elsősorban az értelmi tevékenységek szintjétől függ.

A többi büntetési forma pedig közvetlen környezetükből fakad.

A vizsgálat eredményei rámutatnak arra, hogy a fejlettebb értékelési formákhoz a süket gyermeket el lehet juttatni.

Nagy gondot kell fordítani az erkölcsi vétségek és általános erkölcsi normák megértetéséhez. A tudatosítás elsőrendű feladattá lép elő. Az erkölcsi tudat és morális magatartás fejlesztése elválaszthatatlan a süket gyermek egész személyiségének fejlesztésétől.

ÖSSZEFOGLALÁS

ÖSSZEFOGLALÁS.

Dolgozatunkban arra törekedtünk, hogy elősegítsük süket tanulóink személyiségének alaposabb megismerését. A sokoldalú fejlesztés igényli és szükségszerűen elkerülhetetlenné teszi a személyiség fejlődési sajátosságainak feltárását. A nevelés gyakorlatának hatásosabbá tétele megköveteli, hogy olyan - kiegészítő - vizsgálati eszközökkel is igyekezzünk feltárni a süket gyermek személyiségét, amelyek képesek vallatóra fogni az egyént és a közösséget, valamint amelyek képesek rávilágítani a személyiség interperszonális kapcsolatainak és erkölcsi ítéleteinek fejlődésére.

Újólág is szeretnénk hangsúlyozni a következőket.

- ad 1. A süket gyermek személyiségfejlődését a közösség és egyén fejlődésének dialektikus kapcsolata jellemzi. A süket gyermek személyisége a közösségi, társadalmi hatások alatt és során alakul. A személyiség megismerésének és fejlesztésének komplex tevékenység jellege van.
- ad 2. A nevelés eredményessége, hatása áttételesen jelentkezik a személyiségben, annak minden megnyilvánulásában, és következményében.
- ad 3. A személyiség megismerésének pedagógiai módszere mellett törekedni kell pszichológiai módszerek bevezetésére is.
- ad 4. Mivel a személyiség minden megnyilvánulása a nevelés során érinti a nevelői közösség egészét, úgy olyan vizsgálatok is nélkülözhetetlenné válnak, mint például a személyiség megismerése szociometriai módszerrel. Továbbá azt is fel kell tárni, hogy a gyermekek közösségi magatartását mennyire befolyásolja erkölcsi arculatuk.

Ugy gondoljuk nem állhatunk meg az eddigi vizsgálati módszerek és adatok kipróbálásában és elemzésében.

Ahhoz, hogy további nevelői munkánkban segítségünkre legyen a feltárt ismeretek néhány jellegzetes alapvonása, röviden összefoglaljuk azokat.

1. A süket gyermekek pszichológiai módszerekkel történő megismerésére tett erőfeszítések sorát bővítettük a személyiség megismerésének szociometriai vonatkozásaival.

a/ Bebizonyosodott, hogy a süket alsótagozatos tanulók képesek az interperszonális kapcsolatok rendszerében tájékozódni.

Egymáshoz és nevelőikhez való viszonyukat adott kifejezési szinten képesek megfogalmazni. Választásaikat képesek motiválni.

b/ A társválasztásra, barátválasztásra jellemző módon törek-szenek. A közösség normaszabályozó hatásait átélik és indoklásukat ezzel motiválják is. A nevelőhöz fűződő érzelmi viszony kedvezően alakul, annak ellenére, hogy pont ellentétes irányban halad a normál fejlődésűekéhez képest. A normál fejlődésű általános iskolai tanulónál a növekvő osztályfokkal párhuzamosan csökken az érzelmi viszony kifejezésére való törekvés. Süket gyermekeknél egyre fokozódik.

Az ellentmondás feloldását abban látjuk, hogy a növekvő beszéd-készséggel, a beszédkészítettség hatására csak meghatározott osztályfokon képes kifejezni a nevelőhöz fűződő érzelmi viszonyát a süket tanuló. Ez az érzelmi viszony azonban csak 2. osztályban érinti erőteljesebben a közösségben élő egyének szociális pozícióját. Egyre differenciáltabb lesz - a barát és az egyének nevelőhöz fűződő viszonyának meglátása. Értékitéleteit és motivációit e két tényező differenciáltabb fejlődése kedvező irányba tereli.

2. A személyiség szocializálódását képezi az erkölcsi ítélőképesség fejlődése is.

Süket gyermekek erkölcsi ítéleteinek fejlődését erőteljesen befolyásolja a zártkörű érintkezések egyhangúsága. Erkölcsi arculatának fejlődését értelmi fejlettségének színvonala, társadalmi tapasztalatszerzésének bővülő lehetősége és életkora befolyásolja döntő módon.

- a/ Fogalmi és normaismereti definíciós módszerrel, ítélőképességét adekvát motivációs kérdésekkel vizsgáltuk, morális konfliktusok segítségével.

A felmérés eredményeit minőségi és statisztikai szempontból elemeztük. Minden mennyiség egy-egy minőségi kategóriát képvisel, ami arra szolgál, hogy az ítéletek minőségi sajátosságait kifejezze és konkrétabbá tegye. Az eredmények vonatkozásában kisebb differenciáltságra számítottunk.

- b/ A vizsgálat adatai iránymutatóak a további problémák komplex megoldása felé.
- c/ Az alkalmazott vizsgálati módszer igazolja a minőségi elemzés lehetőségét.
- d/ Süket gyermekek erkölcsi ítéleteiben kitűnik az erkölcsi fogalmak és normák ismeretének aracsony foka, ami elsősorban elemi, tapasztalati ismeretek szintjén áll. Nem kellően általánosított és tudatosult.

Elkerülhetetlennek látszik az erkölcsi fogalmak, szabályok ítéletbeli és gondolkodásbeli alkalmazására és a mindennapi magatartással való kapcsolatuk megértésére komplex vizsgálati eljárással fényt deríteni.

A vizsgálat csak előkészítette az intellektuális összetevők és sajátosságok mélyebb elemzésének lehetőségét a süket gyermekek erkölcsi nevelésének pedagógiai és pszichológiai vonatkozásában.

A további adatgyűjtés és azok elemzése biztonságosabbá teheti a a süket gyermeki személyiség interperszonális kapcsolatainak és erkölcsi ítéleteinek megismerését, fejlesztésének pedagógiai pszichológiai vonatkozásainak kidolgozását.

I R O D A L O M .

1.
Azbukin D.J., 1947, A speciális pszichológia és speciális pedagógia legutóbbi 10 évi fejlődése a Szovjetunióban. Dokumentáció, Gyp. T.F. könyvtára Bp.
2.
Ágoston Gy., 1961, A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Tankönyvkiadó.
3.
Ágoston Gy., 1963, Pedagógia I. Tankönyvkiadó, Bp.
4.
Ágoston Gy., 1966, Pedagógia II. Tankönyvkiadó, Bp.
Jausz B.
5.
Ákosiné Udvardi Sarolta, 1962, Erkölcsi kategóriák értelmezésének fejlődéstani vizsgálata. Magyar Pszichológiai szemle, 19.426-438
6.
Bakonyi P. - Murányi Kovács E-né-Pataki F., 1964, A marxista-leninista személyiségelmélet és a pedagógia. Ped. Szemle, 14.724-728
7.
Balázsne Méhes V., 1964, A tanulók megismerése az osztályfőnöki munkában. Ped. Szemle, 14. 610-621.
8.
Barta I., 1940, Az erkölcsi motiváció vizsgálata a gyermekkorban. Szeged.
9.
Bartha Lajos, 1960, A tanulók erkölcsi nevelésének pszichológiai kérdéseiről. Köznevelés, 16. 53-54.
10.
Bábosik S., 1969, Az erkölcsi tudatosság hatása a magatartásra a serdülés időszakában. Pedagógiai Közlemények 5. Tankönyvkiadó, Bp.
11.
Behrens T.R., 1968, Social studies in the education of the deaf children. V.R. 71. No. 6.
12.
Benkőné Zsemlye E., 1964, Adatok 4-8 éves gyermekek személyiségvizsgálatához, rajzvizsgálatok alapján. Pszichológiai Tanulmányok VI. 557-594.

13.
Berencz J., 1956, A birálat és önbirálat fejlődésének és fejlesztésének neveléslélektani és módszertani vonásai.
Az Egri Ped. Főisk. Évkönyve 2. 88-132.
14.
Berencz J., 1963, Érzelmi többszólamúság és ambivalencia.
Köznevelés, 23. 790-791.
15.
Beyer - Winter, 1967, Lerbuch der Sozialhygiene. 4. Aufl. Berlin.
13-16.0.
16.
Békési G., 1963, A gyermek erkölcsi fejlődése és az erkölcsiség kísérletes vizsgálata. Közlemények a Szegedi Ferenc József Tudományegyetem Ped. Lélektani Intézetéből.
17.
Binet A., 1958, Milyen tényezők torzítják el a társas kapcsolatokról való képzeteket és ítéleteket az óvodáskorban.
Pszich. Tanulmányok I. Akadémiai Kiadó Bp. 143-150.
18.
Biró A., 1967, 4-6 éves állami gondozott gyermekek társas kapcsolatai. Bölcsészkar szakdolgozat. ELTE
19.
Borbély - Durkó, 1957, Jutalmazás és büntetés a szocialista fegyelem megteremtésében. Tankönyvkiadó, Bp.
20.
Bozsovcics L. I., 1959, Az ismeretek és szokások szerepe a tanuló személyiségének kialakulásában.
A tanulók személyisége és gondolkodása. KPTI, Bp.
21.
Bödör J., 1966, A siketnéma gyermek pszichológiai fejlődésének sajátosságairól. Magyar Pszich. Szemle, 23. 167-174.
22.
Cappel W., 1964, Das Kind in der Schulklasse.
Verlag Julius Beltz - WEINHEIM 110.
23.
Djacskov A. I., 1965, Az anomális gyermekek oktatásának és nevelésének alapjai. Dokumentáció, Gyp. Tan. Főisk. könyvtára.
24.
Dúró L., 1965, A szociometriai módszerek pedagógiai pszichológiai alkalmazásának metodológiai problémáiról. Acta Universitas Szegediensis de Attila József Nominatae Section Pedagogica et Psychologica, 10 20-40. Szeged.

25.

Eagar, M., 1949, Personality and deafness. Messen-London 59-67, 71-83, 89-92.

26.

Etikai kislexikon 1967. Kossuth Könyvkiadó Bp.

27.

Ewing E. C., 1963, Some psychological variables in the training of young deaf children. V. R. 65, 68.

28.

Ewing A. - E., 1964, Teaching deaf children to talk. Manchester. 19-23.

29.

Farrant R., 1964, The intellectual abilities of deaf and hearing children compared by factor analyses. A.A. 109, 306.

30.

Fonyó I., 1967, A személyközpontú társas mező vizsgálata kontaktómetrikus explorációval. Bölcsészdoktori értekezés ELTE /kézirat/

31.

French S. L., 1960, Doll play: a sociometric device. A.A.J.P. 7, 14-22.

32.

Fusfeld I. S., 1963, A critique in the question of college enrollment for deaf persons in the U.S.A.A. 108, 220.

33.

Gáti J., 1960, Az érzelmi nevelés néhány kérdése a gyermekotthonban. Tanulmányok a gyermekvédelem köréből, III. köt. Műv.Min.Bp.

34.

Gergely J., 1965/66 VI. osztályos süket tanulók erkölcsi ítéletének vizsgálata. Kézirat, KLTE. Pedagógiai pszichológiai dolgozat. 1-64.

35.

Gergely J., 1966, A nevelőhöz fűződő érzelmi viszony vizsgálata szociometriai módszerrel. Kézirat. KLTE. Szigorlati dolgozat.

36.

Gergely J. 1967, Közösségi nevelés. Az osztályközösség fejlődésének szociometriai módszerrel történő megismerése és fejlesztése. Társas kapcsolatok motivációi. Neveléstudományi szigorlati dolgozat. Kézirat, KLTE.

37.

Gergely J., 1968, VIII. osztályos süket tanulók erkölcsi ítéletének fejlettségi szintje. Szakdolgozat, Kézirat, ELTE.

38.

Gleimann A., 1947, A gyermek erkölcsi ítéleteinek fejlődése. Tanítás és értelmi fejlődés. Szerkeszti, Kiss Á. A Köznevelés könyvtára.

39.
Gorman P.P., 1960, Certain sozial and psychological difficulties facing the deaf person in the English Community. Dissertation. 47-61.
40.
Guthke J., 1965, Der diagnostische Wert des Binet-Simon-Kramer-Tests bei der Schulanfängeruntersuchung. Prob. Ergebn. Psychol. 14.
41.
Gyógypedagógiai pszichológia, 1968, Szerk: Illyés Gyuláné Akadémiai kiadó, Bp.
42.
Harsányi I., 1965, Mit tanulhat a pedagógiai pszichológia a kiscsoportkutatások eredményeiből? Magyar Pszich. Szemle, 3-4. 526-533.
43.
Heider G.M., 1967, Adjustment problems of the deaf child. Handb. read. educ. deaf. 24-33.p.
44.
Hegedűs András, 1961, A "mikroszociológiáról" és a szociometriáról, Magyar Fil. Szemle. 3.sz.
45.
Hibsch, H, 1960, Közösségi lélektan és közösségi lélektani kutatás, Magyar Pszich. Szemle, 17. 4. sz. 385-394.
46.
Hibsch H.-Worverg M., 1967, Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 350. o.
47.
Horváth Gy., 1964, Társadalomlélektan és pedagógia. Köznevelés XX. 4. sz. 137-140.
48.
Horváth L., 1966, Az osztályközösségek rétegződéseinek néhány problémája az ált. iskola felsőtagozatában. Ped. közlemények 2. Tankönyvkiadó, Bp. 117. o.
49.
Horváth L., 1968, Tevékenységi rendszer és erkölcsi nevelés az ált. iskola felső tagozatában. Ped. közlemények 9. Tankönyvkiadó, Bp. 149. o.
50.
Illyés S. - Szakács F., 1958, A csoportosulás tényezői vak gyermekek közösségében. Pszich. Tanulmányok I. Akadémiai kiadó, Bp. 165-177.

51.
International congress on education of the deaf O.A. 15. /1963/,
H.3.
52.
Jakobszon P.M., 1960, A tanulók erkölcsi érzései és ítéletei
életkori sajátosságainak vizsgálata. Szovjetszkaja Pedagógika.
1960. 5. sz. O P K; Dok.
53.
Jausz B., 1959/60, Az erkölcsi nevelésnek mint komplex folyamat-
nak elemzése. Acta Universitas Debreceniensis de Ludovico Kossuth
nominatae Debrecen.
54.
Juhász F., 1959, Az erkölcsi nevelés időszerű problémái. Ped.
Szemle, 1. 12-13.
55.
Juhász F., 1961, Az erkölcsstan oktatásának szerepe az erkölcsi
tudat formálásában. Tanulmányok a nev.tud. köréből 1960.
Akadémiai kiadó, Bp.
56.
Juhász F., 1963, A gyakorló pedagógusok részesedése a neveléssel-
méleti kutatásban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1962.
Akadémiai kiadó, Bp.
57.
Justné Kéry H., 1963, Az iskolai osztályközösség kialakulására
ható tényezők. Pszich. a gyakorlatban 1. Akadémiai kiadó, Bp.
110.o.
58.
Kántás L., 1958, Egy óvodai csoport társas szerkezete. Pszich.
Tanulmányok I., Akadémiai kiadó, Bp. 151-160.
59.
Kántás L. - Kántás V., 1965, A spontán társas szerkezet vizsgálá-
tának felhasználása a közösségi nevelésben. Szociometriai fel-
mérés egy nevelő intézeti ált. iskolai osztályban. Ped. Szemle,
XV. 3.sz. 248-261.
60.
Kelemen L., 1956, A mindenoldalúan fejlett kommunista személyi-
ség kialakításának néhány lélektani és pedagógiai problémája az
egyes életkorban. A Pécsi Ped. Főiskola Évkönyve, 1. 21-35.
61.
Kelemen L., 1968, Pedagógiai pszichológia alapkérdései.
Tankönyvkiadó Bp.

62.

Kiss T., 1965/a, A felnőttek iránti érzelmek fejlődése.
A Tanító Munkája, 6-7, 12-15.

63.

Kiss T., 1965, A tanulótársi kapcsolatok érzelmi átélése.
A Tanító Munkája, 3, 11-13. o.

64.

Kline L.F., 1968, A social hygiene program in a residential school for deaf children. V.R. 70., No.6.

65.

Kolominszkij, 1963, A tanulók közötti személyes kapcsolatok vizsgálatának és alakításának útja az osztályban. Voproszű Pszichológii, 1963, 2.sz. 101-107. Ford. Ptaki F. OPI. Dok. 15203.

66.

Kolominszkij J.L.-Rozov A.I., 1964, A tanulók közötti kapcsolatok vizsgálata szociometriai módszerekkel, Ped. Szemle, XIV. 4.sz. 341-352.

67.

Kolozsvári Gy., 1963, Mikroszociológiai vizsgálat egy ált. iskola 7. fiúosztályában. Köznevelés XII. 22.sz. 737-738. o.

68.

Kovaljov A.G., 1962, A tanuló személyiségének tanulmányozása pszichológiai pedagógiai kísérleti módszerrel.
M. Pszichológiai Szemle, 1.sz.

69.

Leonyev A.N., 1964, A pszichikum fejlődésének problémái.
Kossuth Könyvkiadó. 513-608.

70.

Levine E.S., 1958, Psychological aspects and problems of early profound deafness.

71.

Levine E.S., 1963, Studies in psychological evaluation of the deaf. V.R. 65. 496.

72.

P.Liebermann L., 1962, Kiscsoportok dinamikus struktúrája.
Pszich. Tanulmányok, 4. 597-603.

73.

Löwe H., 1963, Gruppenunterschiede zwischen Persönlichkeitsstrukturen leistungsversagender und leistungsbester Schüler.
Z.J.P. Tbs.B.

74.
Makarenko A.Sz., 1955, Művei V. kötet. Bp.
75.
Marxista etika - Olvasókönyv, 1964, Szerk. A.F. Sickin.
Kossuth Könyvkiadó Bp. 446-519.
76.
Mérei F., 1948, Gyermektanulmány, Egyetemi Nyomda, Bp. 192.o.
77.
Mérei F., 1967, A pár és a csoport, Pszich. Tanulmányok X.
Akadémiai kiadó Bp. 153-157.
78.
Mérei F., 1969, A szociometria módszerei és jelenségvilága,
Pedagógiai Szemle, XIX. 7-8.sz. 594.
79.
Mérei F.-Binet Á., 1970, Gyermeklélektan. Akadémiai kiadó, Bp.
80.
Molnár I., 1959, Vizsgálati módszer a becsületesség megállapítására. MTA Pszich. Tanulmányok, 2. 613-627.
81.
Myklebust H., 1963, Emotional and psychological aspects of hearing loss. New Mexico Progr. 56, 4.6.
82.
Nagy L., 1916, A háború és a gyermek lelke. A magyar Gyermek-tanulmányi Társaság kiadása, Bp.
83.
Nehnevajsa J., 1955, Bibliografie der Soziometrie Ic.Z. für soziologie, 7. J. Heft 1. S. 119-157 und Heft 2, S. 280-302.
84.
Németh K., 1965, A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati kérdése. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat, Szeged, 221.o.
85.
Powell B., 1962, Some educational and social effects and aspects of deafness. D.W. 3, 83.
86.
Pochapin S.W., 1965, Some emotional aspects of deafness. L. 75, 57.
87.
Piaget J., 1970, Válogatott tanulmányok. Gondolat, Bp.
88.
Piaget J., 1935, A gyermek erkölcsi eszméinek fejlődése. Néptanítók Lapja, 2.sz.

89.
Piaget J., 1932, Le jugement moral chez l'enfant. Paris, Alcan, 261-310.
90.
Petrikás Á., 1968, Az osztályközösség szervezése és nevelése. Tankönyvkiadó, Bp. 244. o.
91.
Pataki F., 1969, A kiscsoportkutatás elméleti problémái. M: Csoportlélektan 7-43. Akadémia kiadó, 1969.
92.
Pataki F., 1964, Pedagógia és szociológia. Tanulmányok a nev. tudomány köréből, Akadémia kiadó, Bp. 241-280.
93.
Rijntjes P., 1966, Der Taubstummenlehrer in der praktischen Sozialhilfe Ber. 21. Bundesvers. Aachen.
94.
Riesz. B., 1968, Spontán társas kapcsolatok és közösségi nevelés. Ped. Nyári Egy. Szeged, kézirat, 18.o.
95.
Robin I.G., 1967, The handicap of deafness J.L. 81., No. 11.
96.
Rubinstein Sz.L., 1964, Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai kiadó, Bp.
97.
Rubinstein Sz.L., 1967, Léte és tudat. Második kiadás. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
98.
Seifert K.H., 1968, Probleme der sozialen Eingliederung Gehörloser N.B. 22. H. 3.
99.
Siskin A.F., 1964, A marxista etika alapjai. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
100.
Smith J.H., 1959, Hearing loss - community loss. H.N. 27. H.48.
101.
Smith H.W., 1963, Social acceptance of the totally deaf. Li. 3. 4.5.
102.
Sutcliffe T.H., 1961, Some problems concerning the verbal thinking of the deaf. A.A. 6.

103.
Sutcliffe T.H., 1964, The mental activiy of the deaf. H. 19, 168.
104.
Szarka J., 1956, Az erkölcsi nevelés folyamatának kutatósmódszer-
tani kérdéseiről. Ped. Szemle, 3.sz. 195.
105.
Szilágyi L., 1963, A motiváció. Magyar Pszich. Szemle, 20. 303-305
106.
Tüllmann A., 1963, Die Psychologie des Taubstummen - auch eine
Aufgabe der Soziologie. N.B. 17, 161.
107.
Vastagh Z., 1967, A közösség munkájának és a gyermekek kölcsönös
kapcsolatainak összefüggése. Ped. Szemle, XVII. 7-8.sz. 615-633.
108.
Bárhegyi Gy., 1967, Vizsgálat a gyermek zársas-közösségi életé-
nek alakulásáról. Tanulmányok a nev.-tudomány köréből. Akadémiai
kiadó, Bp. 281-344.
109.
Vorwergh M., 1964, Pontossági követelmények a szociálpszichológiai
kutatásban. In: A társadalomlélektan és a pedagógia. Tankönyvkiadó
Bp. 49-60.
110.
Washington M., 1957, Hearing loss... a personal loss. H.N. 25.H.6.
111.
Woodward H.M.F., 1968, The sociol studies in a school for deaf
children. V.R. 70. No. 6.
112.
Zentai K., 1962, Az osztályközösségek kialakításának lélektani
alapjai. Módszertani közlemények, 1. 6-15.

M E L L É K L E T

Szociometriai kérdőív IV. osztályban.

1. Ki a barátod?
2. Kit szeretsz legjobban az osztályban?
3. Miért szereted?
4. Ki szeret téged az osztályban?
5. Miért?
6. Ki nem szeret téged az osztályban?
7. Miért?
8. Ki az, akit mindenki szeret az osztályban?
9. Kit nem szeretsz az osztályban?
10. Ki az, akit sokan nem szeretnek?
11. Ki segít neked a legtöbbet?
12. Ki nem segít neked?
13. Ki beszél a legügyesebben az osztályban?
14. Ki a legerősebb az osztályban?
15. Ki a legjobb tanuló?
16. Ki segít a legtöbbet a tanároknak, felügyelőknek?
17. Titkodat kinek mondd el?
18. Kiránduláson kivel aludnál együtt egy sátorban /3tanuló/?

