

A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének
néhány elméleti és gyakorlati
kérdése

Bölcseştudományi értekezés

Készítette:
Németh Kálmán

1965



Diss.

B 410



T a r t a l o m

Bevezető	1. old.
--------------------	---------

Első fejezet

A SZEMÉLYISÉG FOGAIMÁNAK ÉS FEJLŐDÉSÉNEK ÉRTELMEZÉSE	4. old.
--	---------

Második fejezet

A SZEMÉLYISÉG MEGISMERÉSÉNEK ELVI, TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI.	61. old.
I. A tanulói személyiség tanulmányozása során szem előtt tartandó elvi követelmények . . .	63. old.
1. A tevékenység pszichológiai jelentőségé- nek figyelembe vétele	64. old.
2. A motivumok felkutatása	70. old.
3. A közösségi, társadalmi viszonyulás fi- gyelembe vétele	78. old.
4. A fejlődés figyelembe vételének fontos- sága a személyiség tanulmányozásában . . .	85. old.
5. Az értékes tulajdonságokra való támasz- kodás szükségessége	91. old.
6. A cél és eszköz reláció figyelembe véte- le a személyiség tanulmányozásában	94. old.
II. A személyiség tanulmányozásának tartalmi kérdései	98. old.

A. A személyiség-megismerés tartalmi problémái a szakirodalomban	99. old.
B. A tanulói személyiség tanulmányozásának tartalmi programja	129. old.
III. A tanulói személyiség megismerésének módszerei	142. old.
1. A megfigyelés	146. old.
2. A beszélgetés	149. old.
3. Az alkotás-elemzés	149. old.
4. A természetes pszichológiai-pedagógiai kísérlet.	150. old.
5. A szociometriai módszer	153. old.
6. Az önéletrajz és más személyes tárgyú dolgozatok íratásának módszere	163. old.
7. A kérdőíves módszer	164. old.
8. A különféle módon összegyűjtött adatok elemző feldolgozása	165. old.
IV. A személyiség iskolai tanulmányozásának adminisztrációs mechanizmusa	170. old.
1. A tanulókról vezetett személyiség-fejlesztési dosszié	171. old.
2. A tanulók jellemzésének kérdései	176. old.

Harmadik fejezet

A TANULÓI SZEMÉLYISÉG ISKOLAI TANULMÁNYOZÁSÁNAK

TAPASZTALATAI ; ; ;	181. old.
-------------------------------	-----------

Összefoglalás	212. old.
Irodalomjegyzék	218. old.

B e v e z e t ő

Napjainkban a társadalmi fejlődés folyamatában törvényszerűen felszínre kerülő elméleti kérdések sorában aktualitása miatt egyre inkább előtérbe kerül a személyiség problematikája. E problematikának igen nagy elméleti és gyakorlati jelentősége van - más társadalomtudományok mellett - a neveléstudományban; a nevelés előtt társadalmi szükségszerűségként feltáruló feladatok megoldásában, s ezzel összefüggésben a nevelés elméletének és gyakorlatának továbbfejlesztésében. Arról van szó ugyanis, hogy ma a szocialista társadalomba való átmenet időszakában a nevelésre az a döntő feladat hárul, hogy biztosítsa ennek az átmenetnek egyik fontos feltételét: a felnövekvő nemzedék tagjainak "új emberré", szocialista emberré nevelését. Ez csak az emberi személyiség tudatos, célirányos, tervszerű fejlesztése útján lehetséges, Ehhez természetesen elsődleges feltétel az, hogy neveléstudományunk a marxista pszichológia eredményeire támaszkodva mielőbb dolgozza ki a tervszerű személyiség-fejlesztés elméletét és gyakorlati metodikáját.

A személyiség problematika előtérbe kerülése nemcsak hazai viszonylatban tapasztalható jelenség, hanem - a dolog természetétől adódóan - egyaránt aktuális közös ideológiai problémája a kommunizmus építésének mindegyik szocialista

országban. Ennek megfelelően az utóbbi években mind nálunk, mind a Szovjetunióban és a szocialista országokban egyformán tapasztalható a tudományos /pszichológiai és pedagógiai/ kutatómunkának e problematika felé való irányulása. Ennél távolabbra tekintve pedig az is megállapítható, hogy a pszichológia tudományának világviszonylatban vett általános fejlődése napjainkra oda vezetett, hogy a személyiség mint pszichológiai kategória mindinkább nélkülözhetetlenné válik a pszichológiai jelenségek korszerű tudományos értelmezésében. Ezért a személyiség problematikával való foglalkozás ma nemcsak a kommunizmust építő országokban jellemző jelenség, hanem aktuális "világjelenséggént" is érzékelhető.

Saját viszonyainknál maradva a tudományos kutatómunkának a személyiség-probléma felé fordulásán kívül, számos más, közvetlenül is észlelhető tény - s köztük már több szép eredmény is - tanuskodik arról, hogy társadalmi fejlődésünk a személyiségformálás feladatának megoldását szükség-szerűen napirendre tűzte. Ezzel kapcsolatban elegendő csak iskolatörvényünkre, s az abban megmutatkozó előremutató tendenciákra utalni. /A tervszerű nevelőmunka előtérbe kerülése, a nevelés egyoldalú intellektualisztikus jellegének felszámolása, a tanulók képességeinek mindenoldalú kibontakoztatása, a politechnizáció, az eszmei-politikai-erkölcsi nevelés hatásfokának emelése, a közösségi nevelés és egyéni bánásmód célszerű összhangjának megtalálása, a középiskolai képzés fokozatos kiterjesztése stb./ E tendenciák sikeres érvényre juttatásához vár elvi és gyakorlati útmutatást az

iskolareformért lelkesedő gyakorló pedagógusok sokezres tömege, több fontos még elméletileg és gyakorlatilag kidolgozatlan részkérdésben a neveléslélektantól.

E kérdéskomplexumban kulcsjelentőséggel bír a személyiség neveléslélektani problematikája: a személyiség értelmezése, és fejlődésének kérdései, valamint a tanulói személyiség megismerésének és tervszerű fejlesztésének kérdései. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a személyiség tervszerű alakítása csak a személyiség fejlődésében ható tényezők, összefüggések és törvényszerűségek ismerete alapján valósítható meg.

Ebben a dolgozatban megkíséreljük áttekinteni az említett kérdésekkel foglalkozó hozzáférhető szakirodalom tanulságait. E tanulságokra, valamint az e téren szerzett eddigi iskolai tapasztalatainkra támaszkodva bemutatjuk a tanulói személyiség iskolai tanulmányozása számára kialakított koncepciónkat.

I. fejezet

A személyiség fogalmának és fejlődésének értelmezése

1. A hazai szakirodalomban már Várkonyi Hildebrand^{/1/} /1938/ foglalkozik a "lélektani személyiség" fogalmának értelmezésével. Szerinte a személyiséget összetevőinek - "/érzékelés, értelem, mozgások, érzések, akaratí működések stb./" - áttekinthető egységes képeként, s ezen összetevőknek az élő és tevékeny személyben megnyilvánuló, sajátos egységbe-szerveződött szerkezeteként kell értelmezni. Éppen ezen - az egyénre jellemző - sajátos egységbe szerveződés miatt a személyiség több, és más, mint az összetevő mozaikok, egyéni jellegzetességek egyszerű összege. Várkonyi értelmezése kiemeli a különbséget a személyiség-fogalom, és a jellem /"karakter"/ fogalmak között, utalva e fogalmak közös jegyére, az egyetlen személyre vonatkoztatott /individuális/ jellegre, amely miatt egyesek gyakran szinonim értelmezést adnak a két fogalomnak. Rámutat, hogy a személyiség^{és} a jellem mellett a vérmérséklet, és egyes képességek is "/pl. értelem, akarás stb./", sőt "minden konkrét létmozzanat" egyaránt egyéni, egyedi /individuális/ jelenségek. Ezen egyéni jellegzetességek vizsgálata, azaz az egyéniség kutatása azonban nem azonos a lélektani személyiség vizsgálatával.

A személyiség fejlődését Várkonyi az egyéni jellegzetességek, "a lelki részegészek /pl. jellem, vérmérséklet stb./" között a fejlődés folyamán kialakuló szerkezeti összefüggések kibontakozásaként /integrálódásaként/ értelmezi. Szerinte ez a szerkezeti összefüggés-kibontakozás bizonyos tekintetben külön is vizsgálható az egyes lelki tevékenységek fejlődésétől. A személyiség fejlődésének vizsgálatában Várkonyi célszerű, sőt "legmegfelelőbb" vizsgálódási eljárásnak tartja az egyes "részegészek" fejlődési jellegzetességeinek külön választott vizsgálatát, majd az egész személyiség szerkezetének összehasonlítását a megelőző életszakasszal.

Várkonyi a gyermeké személyiséget összetevő s a személyiség fejlődését befolyásoló jellemzőkként a vérmérsékletet, a jellemet, az egyes gyermeki jellemvonásokat /pl. naivság, igazságosság stb./, a különféle szempontok szerinti típusba sorolhatóságot, majd bizonyos "tisztán személyiségi" lelki összetevőket /"minők az értelem, emlékezet képességei stb." / tárgyalja részletesen.

A személyiség egészét adó szerkezeti összefüggések kibontakozásával, a személyiség "integrálódásával" kiemelt részletességgel foglalkozik. Igen jelentős szerepet tulajdonít az integrálódásnak az egyes jellemvonások és szokások, valamint a világnézet kialakulásában. Az integrálódás folyamata pedig - szerinte - döntően "a gyermek vele született lelki irányai, csirái alapján" megy végbe.

Várkonyi Hildebrand vázlatosan bemutatott személyiség-koncepciójából nézetünk szerint további vizsgálódásaink

számára is helyesként elfogadható tétel az, hogy a személyiséget összetevőinek az egyénre sajátosan jellemző egységeként kell felfognunk, s hogy ezért a személyiség több - más - mint az összetevőkben megnyilvánuló egyéni jellegzetességek összege. Nagy hiányossága azonban ennek a tételnek, hogy magáról a "személyiség összetevőiről" nem kapunk egyértelmű teljes és rendszerezett eligazítást Várkonyi munkájában. Csak zárójelben szerepel egy-két helyen erre vonatkozóan "stb.-vel kiegészített" felsorolás, mint pl. a fentebb is idézett "/érzékelés, értelem, mozgások, érzések, akarati műveletek stb./" kitétel. Az összetevők részletes tárgyalásával foglalkozó rész szintén nem ad - pontokba foglaltsága ellenére sem - egyértelmű tájékoztatást erre vonatkozóan. A pontonkénti tárgyalás is meglehetősen összerosódottan szerepelteti a vérmérsékletet, jellemet, jellemvonásokat, típusba sorolhatóságot, az említett, de precízen szintén fel nem sorolt ugynevezett "tisztán személyiségi" összetevőket, s magának az "integrációnak" folyamatát.

Elfogadható Várkonyi azon megállapítása is, hogy az egyéni jellegzetességek vizsgálata, s az egyes lelki működések vizsgálata nem azonosítható a személyiség vizsgálatával. Hozzá kell azonban ehhez tennünk, hogy ugyanekkor nem is választható el ezen területek vizsgálata egymástól.

Nem érthetünk egyet Várkonyi azon felfogásával, amely szerint a személyiség fejlődése külön vizsgálható lenne az egyes lelki tevékenységek fejlődésétől, s hogy elfogadható vizsgálódási eljárás - Várkonyi szerint "legmegfelelőbb" el-

járás - lenne az egyes személyiség összetevők /a "részegészek"/ fejlődésének egymástól s a személyiség egészétől különválasztott vizsgálata. /Az igazságosság és objektivitás kedvéért meg kell itt jegyeznünk, hogy e kérdésben Várkonyi maga is bizonytalanul foglalt csak állást, mert ugyanezen fejezetben más helyen /249. lap/ maga is így ír: "...az értelemnek, az érzékelésnek stb. egyenként vett fejlődésrajzai csak önkényes elvonásokból állnak, a valóságban csak egyetlen személyi fejlődési folyamatot állapíthatunk meg, melynek részleteit csupán kényelmességből és viszonylagos jogosultsággal választottuk el és emeltük ki az egyetlen fejlődési folyamat teljességéből."

Egyáltalán nem fogadhatjuk el Várkonyi álláspontját a "veleszületett lelki irányok, csirák" fejlődésben betöltött jelentőségének tulbecsülésével kapcsolatban.

A Várkonyi nézeteivel kapcsolatban vitatott, illetve el nem fogadott megállapítások részletesebb megvilágítására még visszatérünk.

2. A hazai szakirodalommal a személyiség pszichológiai értelmezésének véleményünk szerint legtökéletesebb megközelítését Gagesi Kiss Pál^{/2/} akadémikus 1963-ban megjelent tanulmányából nyerhetjük. E tanulmány a nemzetközi szakirodalom vonatkozó eredményeinek és a szerző saját tapasztalatainak felhasználásával, sajátosan önálló felfogásban, idegphysiológiai alapon mutatja be a személyiség tulajdonképpeni lényegét, kifejlődését egyes életszakaszonkénti működését és strukturális szervezettségét.

A tanulmány meghatározása szerint: "A személyiség az egyedi ember egyéni tulajdonságainak sajátos összessége és egyben bizonyos rendezettségű egysége."

Ebben a meghatározásban és a meghatározás értelmezésében számunkra szempontunkból különösen tanulságosak a tanulmány következő megállapításai.

a/ A sajátos egyedi tulajdonságok összességén azoknak a veleszületett és szerzett belső és külső, morfológiai és funkcionális feltételek^{nek} egymásba kapcsolódó egységét kell érteni, melyek a biológiai^{ailag} adott lehetőségeken belül minden egyedben a természeti és társadalmi környezet hatásaira alakulnak ki és nyilvánulnak meg. Ebből a szempontból számunkra a következő tanulságok levonása látszik indokoltnak.

- A személyiség fejlődésének vizsgálata szempontjából tekintetbe kell ugyan vennünk bizonyos veleszületett biológiai tényezőket is, azonban a személyiség tulajdonságainak kialakulásában nem ezek a döntően meghatározó tényezők - mint ahogyan ezt Várkonyi felfogása tükrözi -, hanem a természeti és társadalmi környezet hatásai.

- Az a tény, hogy az egyed tulajdonságai döntően a természeti és társadalmi környezet hatásaira alakulnak ki és nyilvánulnak meg, egyrészt a személyiségfejlesztés munkájához, másrészt a személyiség tulajdonságainak megismeréséhez adja meg számunkra a lehetőséget és az alapvető eligazítást. A személyiségfejlesztés munkájához kijelöli az alapvető feladatot: az egyed és a környezet kölcsönhatását realizáló, s a tulajdonságok pozitív irányu kifejlődését legmaximáli-

sabban biztosító tevékenység megszervezésének feladatát. Ezáltal válik biztosítottá - és egyben elvileg bizonyítottá - a személyiségfejlesztés tervszerű megvalósításának lehetősége, a nevelés tervezhetősége.

A személyiség tulajdonságainak megismeréséhez viszont a következő megfontolás ad döntő eligazítást: mivel a személyiség tulajdonságai a környezet hatásaira nyilvánulnak meg, ezért azok vizsgálata, megismerése szintén a kölcsönhatást realizáló tevékenység folyamatában történhet legsikeresebben és legteljesebben.

b/ Az egyént érő külső és belső ingerek /hatások/ a fentiek szerint értelmezett személyiségen átszűrődve, s ezen átszűrődés által determinálva váltanak ki az egyénben ingerületeket /izgalmakat/, s szabják meg végső soron az ingerre válaszolás milyenségét.

A személyiségnek az egyént érő¹ hatásokat /ingereket/ átszűrő funkciójával kapcsolatos gondolatból számunkra szintén fontos gyakorlati hasznosságu tanulságok szűrhetők le. A személyiségnek e gondolatban adott pszichológiai értelmezése nélkül ugyanis nem közelíthetünk sikert váróan sem a személyiség fejlődésének megértéséhez, sem a személyiségfejlesztés feladatainak megoldásához. Azért nem, mert e feladatok sikeres elvégzése feltételezi a személyiségben adott ezen átszűrő hatásnak alapos megértését és megismerését. Konkrétan arról van itt szó, hogy a sikeres személyiségformáláshoz, a sikeres nevelőmunkához elengedhetetlen feltételként meg kell ismerni magát a nevelőhatásokat közvetítő és átszűrő

személyiséget. Ennek ismeretében válik ugyanis csak lehetővé maguknak a nevelőhatásoknak /a megfelelő tevékenységformáknak/ céltudatos és hatékony, - azadott személyiség számára adekvát - megszervezése. Ez a fejtegetés egyben - legalább is egy vonatkozásban - ismételten bizonyítja a személyiség megismerésének szükségességét a tervszerű és eredményes nevelőmunkához.

c/ A tanulmányból leszűrhető további tanulságos gondolatok a személyiségnek fejlődésében történő szemléletével kapcsolatosak. Megállapítja a tanulmány, hogy a személyiség fogalmat nemcsak kizárólag a már érett, felnőtt egyén magatartási és megnyilvánulási egységére kell vonatkoztatni, hanem az egyes életszakaszok, a csecsemő-, a kisgyermek-, a gyermek-, a serdülő-, és az ifjúkori egyedek magatartási és megnyilvánulási egységére is. Az egyes adott életszakaszokban lévő egyed személyiségét a tanulmány az "aktuális személyiség" elnevezéssel jelöli. Az egyes életszakaszokra jellemző magatartást és "életélés" jellegzetes személyiség-milyenségek határozzák meg. E meghatározók összefüggései, egymásutánja, egymásra és egymásba épülésének módja és tartalma jelenti tulajdonképpen az emberi személyiség fejlődését.

d/ További tanulságként a tanulmány azon megállapítását ragadhatjuk meg, amely az egyes életszakaszokra jellemző különböző aktuális személyiségformák létezése mellett az egyedi élet egész fejlődésmenetének összefüggését, egységes összefüggő folyamat-jellegét magyarázza meg. E kérdésben utal a tanulmány az egyed idegrendszerében adott ~~emlékezés-felejtés~~

tés működési rendszerre. E rendszer működése folytán az egyed szervezeti és pszichés tevékenységét minden életkorban befolyásolják az egyén életében korábban lezajlott történések, a vele korábban megtörténtek. Így minden életkor aktuális személyisége az emlékezés-felejtés rendszer révén magában hordozza a korábbi életszakaszokat jellemző aktuális személyiségek "emlékeit". Ezeknek figyelembe vétele, vagyis a személyiség előtörténetének figyelembe vétele nélkül nem érthetjük és nem ismerhetjük meg tökéletesen az adott személyiséget. A személyiség megismerésére irányuló gyakorlati tevékenységben tehát foglalkoznunk kell az adott személy visszamenőleges élettörténetének az elemzésével is.

e/ A személyiség szerkezetével kapcsolatban a tanulmány a személyiség-struktúra összetevőiként a következő elemeket sorolja fel: vegetatív személyiség-elem, érzelmi személyiség-elem és értelmi személyiség-elem. Ezek nem statikus tényezők a személyiségnek, hanem önmagukban is nagyon dinamikus jellegűek s e mellett egymással is bonyolult "dinamikai-energetikai" kölcsönhatásban állnak. Ezen kölcsönhatásukban határozzák meg az adott aktuális személyiség ingerre-reagálását, magatartását és viselkedését.

Ebből a személyiségfejlesztés és a személyiség-megfigyelés gyakorlata számára a következő tanulság szűrhető le: a személyiség-struktúra egyes elemeit, s azoknak fejlődését nem lehet külön-külön egymástól elszakítottan tanulmányozni, - ellentétben Várkonyi ezzel kapcsolatos, a funkcionális lélektani szemléletet tükröző felfogásával - hanem mind a megis-

merésre irányuló tanulmányozás, mind a személyiség-fejlesztés gyakorlatában figyelemmel kell lennünk a köztük fennálló kölcsönhatásra.

3. Nagyon tanulságos szempontok találhatók a személyiségfogalom értelmezéséhez Lénárd Ferenc^{/3/} A problémamegoldó gondolkodás című munkájában. E munka I. fejezete történeti fejlődésében is elemzi a személyiség, a tevékenység és a környezet kapcsolatáról vallott különböző idealista és materialista nézeteket, az ókori elképzelésektől napjaink dialektikus materialista felfogásáig. Ez utóbbi felfogás ismertetésében a szerző főleg azokra a tételekre támaszkodik, amelyek "az utóbbi tíz évben közzétett kutatások legnagyobb részében megtalálhatók". A hivatkozott ilyen munkák között különösen jelentős helyet foglalnak el Sz.L. Rubinstein művei. /1946, 1957 a, 1957 c, 1957 d, 1957 e, 1958, 1959 b/

A személyiség, a tevékenység és a környezet kapcsolata vonatkozóan a munka a következő alapvető megállapításokat tartalmazza.

A személyiség és a tevékenység közötti kapcsolat vonatkozásában a szerző kifejti, hogy az egyes emberi tulajdonságokat a különböző emberi tevékenységek végrehajtása alakítja ki. Ugyanakkor a már korábban kialakított tulajdonságok bekapcsolódnak a későbbi tevékenységek végrehajtásába. A tevékenység és az egyes tulajdonságok ezen kölcsönhatásában kialakuló emberi tulajdonságok együttesét - adott konkrét ember vonatkozásában - nevezi a tanulmány személyiségnek.

A személyiség és a környezet kölcsönhatására vonatko-

zó alapvető megállapítás az, hogy az emberi tevékenység - az emberi tulajdonság alakításán túlmenően - egyidejűleg változásokat okoz az ember környezetében is; alakítja és formálja azt. A környezetben a tevékenység által okozott változtatás: az emberi teljesítmény. Ebben a felfogásban az emberi teljesítmények beletartoznak az egyén és környezete kölcsönhatásának folyamatába, s magukon viselik alkotójuk személyi tulajdonságait is.

Számunkra ezek a tanulságos gondolatok egyrészt alátámasztják, megerősítik a személyiségmegismerés gyakorlati munkájához eddig leszűrt következtetéseinket, másrészt új tanulságot is adnak: felhívják figyelmünket, hogy az egyén teljesítményei sokat elmondhatnak számunkra a személyiség tulajdonságairól. Ezért a tanulók megismerésében nem hanyagolhatjuk el teljesítményeik, produktumaik, alkotásaik vizsgálatát.

Lénárd tanulmánya foglalkozik a "személyiség" elnevezésnek értelmezésével, s magának a személyiség-fogalomnak a pszichológiába történő bevezetése szükségességével is. E szerint a személyiség szónak többféle jelentése ismeretes. Jelentheti többek között a kimagasló történelmi személyiséget, vagy jelentheti a már kifejlődött ember erkölcsi tulajdonságainak együttesét. A legújabb pszichológiai irodalomban azonban a személyiség már csupán az ember pszichológiai tulajdonságainak együttesét jelenti. A személyiség-fogalomnak a pszichológiában történő alkalmazása mellett döntően komoly érvek szólnak. A személyiség-fogalom alkalmazása - a tanulmány szerint - kifejezi magának a pszichológiának irányultságát, s művelésének

célját. Kifejezi, hogy a pszichológiát az emberért, az ember megismerése és alakítása érdekében műveljük. Azért is célszerű a személyiség-fogalom alkalmazása a pszichológiában, mert a pszichikus tevékenységeket és a személyiség egyes tulajdonságait, - az előbbieken kifejtett köztük fennálló kölcsönhatás miatt - nem lehet egymástól elválasztani sem értelmezésük tekintetében, sem vizsgálatuk folyamatában. A pszichológiában a személyiségfogalom alkalmazása nélkülözhetetlen a pszichológiai jelenségeknek korszerű, - determináltságukat is figyelembe vevő - értelmezéséhez. A pszichológiai jelenségek determináltságát a dialektikus materialista determinizmus elve szerint kell felfognunk. Ez egyaránt figyelembe veszi a külső okokat és belső feltételeket, olyan formában, hogy a külső okok a belső feltételek közvetítésével hatnak. Ennek alapján a korszerű marxista pszichológiai szemlélet a személyiséget azon belső feltételek egységeként fogja fel, amelyen a külvilág különféle hatásai átszűrődnek. A személyiség-fogalom pszichológiai alkalmazása teszi így lehetővé a pszichológiai jelenségek korszerű, helyes értelmezését, amelyben tehát külső okokként a környezetet, a külvilág hatásait, belső feltételekként pedig a személyiséget egyaránt figyelembe kell vennünk.

Lénárd Ferenc gondolatai szintén megerősítik, részleteiben is megvilágítják és gazdagítják a Gegesi Kiss Pál akadémikus tanulmányából gyakorlati vizsgálódásaink számára elvi iránymutatásul levont következtetéseinket.

Ugyancsak az eddigiekben érintett szakirodalom alapján már kialakított elvi álláspontjaink megerősítésére alkalmasak Salamon Jenő^{/4/} Aktuális pszichológiai vizsgálatok az iskolában című tanulmányában fellelhető gondolatok is. E tanulmányban többek között kifejezést nyer ugyanis a szerzőnek az a szemlélete, hogy "a tanulók értelmi fejlődésének és fejlesztésének vizsgálata nem szakítható el a személyiség más sajátosságainak megismerésétől és fejlesztésétől." A gondolkodás fejlődésének vizsgálatát ezért összekapcsoltan kell végezni a tanulók érzelmi és egyéb sajátosságainak vizsgálatával. A szerző szerint ezt a szemléletet azáltal is érvényesíteni kell a kutató munkában, hogy még a tudományos pontosság és elmélyülés céljából esetlegesen csak kiemelten egyes meghatározott sajátosságra vonatkozó vizsgálódásokat is abba az egységes szemléletbe beágyazottan kell végezni, amely az egész személyiség bonyolult egységének általános fejlődése alárendeli az egyes sajátosságok fejlődését és fejlesztését.

4. Az eddig elemzett hazai szakirodalmon kívül vizsgálódásunk számára elvi alapozó jelentőséggel bírnak Sz.L. Rubinstein^{/5/} fejtegetései a személyiségről, melyeknek szempontunkból törőző áttekintését e dolgozat a gondolkodáslélektani vizsgálatok^{/5/}, valamint a Léte és tudat^{/6/} című munkák alapján kíséri meg. A gondolkodáslélektani vizsgálatok című munka I. fejezete mélyrehatóan elemzi a determinizmus elvének jelentőségét általában a pszichológiai fő elméleti kérdéseinek, mindenekelőtt pedig a személyiség kérdéseinek a megértésében.

Sz.I. Rubinstein a kérdés megvilágítása érdekében bemutatja a watsoni behaviorizmus felfogását, a perszonalista lélektani felfogást, és a dialektikus materialista alapon álló marxista felfogást a pszichikus jelenségek determináltságára vonatkozóan.

A behaviorizmus a determinizmust mechanisztikusan értelmezi. Ezen értelmezés szerint a külső okok a környezet ingereként mechanikusan minden belső közvetítés nélkül határozzák meg a szervezet reakcióit. A behaviorizmus a jelki jelenségeket a szervezetnek a külső ingerekre mechanikusan adott válaszaként fogja fel. /Inger-válasz formula./ Nem ismer fel semmiféle összefüggést a külső hatások és a belső feltételek között, illetve - helyesebben szólva - egyáltalán nem is számol belső feltételekkel.

A pszichikus jelenségek értelmezésében a behaviorizmussal ellentétes, de ugyanolyan mértékben egyoldalú álláspontot képvisel a perszonalista felfogás, amely viszont egyoldalúan csak a személyiség belső tulajdonságait és tendenciáit veszi tekintetbe a pszichikus jelenségeket meghatározó tényezőkként. Ily módon e felfogás a pszichikus jelenségeknek misztikus jelleget ad, s teljesen elszakítja azokat materialista alapjuktól, az objektív valóságtól.

Ezen szélsőségesen egyoldalú értelmezésekkel szemben a determinizmus dialektikus materialista felfogásának kiinduló tétele az, hogy "a külső okok a belső feltételek közvetítésével hatnak". Ez az alaptétel azonban nemcsak a két előbb említett szélsőséges felfogás egyszerű összegyeztetését jelen-

ti, hanem jelenti a külső hatások és a belső feltételek között meghatározott módon fennálló összefüggéseket is. Erre az összefüggésre mutat rá a következő megállapítás: "A személyiség minden pszichikus jelenség magyarázatánál úgy jelenik meg előttünk, mint azok feltételek egymásba kapcsolódó összessége, amelyen az összes külső hatások átszűrődnek." Ebből a megállapításból nyilvánvaló a személyiség-fogalom pszichológiában való alkalmazásának nélkülözhetetlensége, a pszichikus jelenségek megmagyarázásában. Az egyes pszichikus jelenségekkel az adott külső hatások csak közvetve, a személyiség útján függnek össze. A külső hatások és a belső feltételek /a személyiség/ összekapcsolódásában /közös és kölcsönhatásában/ a fő szerepet a külső hatások adják, de mindenképpen számolnunk kell a belső feltételek /a személyiség/ szerepével is.

Maguk a belső feltételek /a személyiség/ is a megelőző külső hatásokra alakulnak ugyan ki, de szintén nem tekinthetők ezen hatások egyszerű mechanikus tükröződésének, mert a belső feltételeknek olyan sajátos tulajdonságai vannak, melyek selektíve meghatározzák a külső hatásoknak azt a körét, amelyeknek alá lehetnek rendelve. /Éppen úgy, mint ahogyan az egyes érzékszervek is sajátosan "kiválogatják" a nekik megfelelő ingereket./ Így válik érthetővé, hogy a személyiség fejlődésének - jóllehet külső hatások határozzák azt meg, - megvan a maga sajátos belső logikája. Éppen ezért az a tény, hogy a külső hatások eredménye a belső feltételektől függ, egyuttal azt is jelenti, hogy a személyiségre gyakorolt minden hatásnak pszichológiai eredményét a személyiség fejlődéstörténete és belső

törvényszerűségei determinálják.

Mindezek az elvi megállapítások vezérelvekkül szolgálnak számunkra, ismételten aláhuzzák és új összefüggésekben megvilágítják a gyakorlati vizsgálódásaink számára már az előzőekben eddig levont következtetéseinket.

A lét és tudat^{/6/} című munkában szintén megtaláljuk a determinizmusra és személyiség értelmezésére vonatkozó fejtegetéseket több oldalú megvilágításban is. Ezen túlmenően, ami e munkában vizsgálódási szempontunkból különleges érdeklődést érdemel, az Rubinsteinnek a/ a személyiség-fogalom kialakulásáról és a személyiség fejlődéséről, b/ szerkezeti összetevőiről, c/ a személyiséget jellemző pszichikus tulajdonságokról, és ezen tulajdonságok kifejlődéséről szóló tanítása.

a/ A személyiség-fogalom kialakulásáról szóló fejtegetés lényege a következő. A személyiség szó kezdetben - az etruszkoknál - a színész által viselt álarcot jelentette. Jelentése később változott: jelentette az álarcot, és egyben a színész szerepét is. A rómaiak - ez utóbbi jelentést megközelítően - a személyiség /perszóna/ szót csak szóösszetételekben használták, mint pl.: persona-patris /az atya személyisége/, vagy: persona-regis /a király személyisége/. Egyes felfogások szerint /Bühler/ később alapvetően megváltozott ez a jelentés, és már nem az ember társadalmi szerepét, társadalmi funkcióját, hanem belső lényegét /"lényegének megnyilvánulását"/ jelentette a továbbiakban. A személyiség belső lényegének és társadalmi funkciójának ilyen külsőleges szembe-

állítása azonban nem helytálló. Igaz ugyan - s ezt Marx is hangsúlyozza -, hogy az emberi személyiség nem azonosítható az ember társadalmi, jogi, vagy gazdasági funkciójával, de azért teljesen elválasztani sem lehet a személyiséget az életben játszott szerepétől. A személyiség szó jelentésének eredeti felfogásából, - amely amint láttuk a színésznek a darabban, vagyis az embernek az életben játszott szerepére mutat rá - meg kell tartanunk egy lényeges vonást. Ez abban áll, hogy a személyiséget a környező világhoz, a társadalmi környezethez, más emberekhez fűződő viszonyai határozzák meg. Ezek a viszonyok az ember tevékenységében realizálódnak. Abban a tevékenységben, amelynek révén az emberek megismerik, s megváltoztatják a természetet és a társadalmat. Ezért a személyiség jelentőségét nem is annyira saját tulajdonságai határozzák meg, mint azoknak a társadalmi és történelmi erőknek a jelentősége, amelyeket a személyiség hordoz, és azoknak a valóságos tetteknek a jelentősége, amelyeket a személyiség ezen erők hatására véghez visz.

Ez a fejtegetés szintén alkalmasnak tűnik fontos gyakorlati konzekvenciák levonására: a tanulói személyiséget társadalmi, közösségi, /családi, baráti, iskolai stb./ kapcsolatainak figyelembe vételével kell tanulmányoznunk. Vizsgálunk kell a közösség hatásának szerepét a tanulók tevékenységében és viselkedésében, valamint a tanuló tevékenységének, magatartásának alakító /pl. közvéleményt formáló/ visszahatását környezetére, közösségére.

b/ A személyiség az ember és a környező világ kölcsönhatásában alakul ki. Az ember ugyanis nemcsak megnyilvánul, hanem formálódik is a világgal való kölcsönhatásban, azaz: ezt realizáló, általa végrehajtott tevékenységben. Ebből - mint már korábban is rámutattunk -, kitűnik az emberi tevékenység alapvető pszichológiai és pedagógiai jelentősége. Mivel ugyanis a személyiség a tevékenységben formálódik, ezért - ennek felismerésével - a nevelésnek módjában áll megfelelő tevékenységformák megválasztásával a személyiség alakítása, fejlesztése. Az embert a környező objektív valóság, amellyel az ember kölcsönhatásban van, biológiai és társadalmi környezetből áll. A társadalmi környezet aspektusából az emberi személyiség a társadalmi viszonyok hordozója, s mint ilyen elsősorban társadalmi kategória. Nem szabad azonban szem elől téveszteni a másik realitást: a természeti, biológiai környezetet sem, amely miatt viszont a személyiség nemcsak társadalmi, hanem természeti tulajdonságokkal is rendelkezik. Éppen ez teszi indokolttá azt, hogy a személyiséget több más tudomány mellett a pszichológiai is tanulmányozza. Személyiség ugyanis nincsen pszichikum és tudat nélkül. Az ember azért személyiség, mert tudatosan meghatározza viszonyát környezetéhez. A személyiség számára tehát alapvető jelentősége van a tudatnak, nemcsak mint tudásnak, hanem mint viszonnak is.

Az ember és a környezet kapcsolatát ^{fejtegető} ezen gondolatsor - az eddigieken túlmenően - a következő gyakorlati konzekvenciák megállapítását teszi lehetővé.

A személyiség természeti tulajdonságaival kapcsolatos fejtegetés arra hívja fel figyelmünket, hogy a tanulói személyiség megismerése érdekében tanulmányoznunk kell a személyiség biológiailag és fiziológiailag meghatározott adottságait, a vérmérsékletet illetve az idegműködés jellegzetességeit, a tanuló idegrendszeri típusát.

A tudat jelentőségével foglalkozó fejtegetés ugyancsak tanulságot kínál: tanulmányoznunk kell a tanuló környezetéhez való viszonyának tudatosultsági fokát, önértékelésének szintjét, s különféle tevékenységei társadalmi jelentőségének tudatossági fokát.

Rubinstein a személyiség pszichológiai tanulmányozásának indokoltságával kapcsolatban kifejti azt is, hogy a személyiség lelki aspektusa nem egyszerűen csak a többi aspektusok egyikeként tekintendő, hiszen a pszichikus jelenségek alapvető funkciójának, a tevékenység regulációjának révén beleszővődnek a személyiség teljes életének egészébe. A pszichikus folyamatok regulációs funkciója abban nyilvánul meg, hogy e folyamatok végső soron megszabják a szubjektum viselkedését, illetve közvetítik a szubjektum viselkedésének függését az objektív feltételektől.

Ebből ismét fontos tanulság származtatható: a tanulói személyiség megismeréséhez tanulmányoznunk kell a tanulók pszichikus folyamatainak /megismerő funkcióinak, cselekvéseinek, akaratának, érzelmeinek/ sajátosságait és motivumait is.

c/ A személyiség szerkezeti összetevőiről szóló rubinsteini tanítás lényege a következő:

A személyiség szerkezetének megértéséhez, a tudat szerepének az előbbiekben hangsúlyozott jelentősége mellett, figyelembe kell vennünk azt is, hogy a pszichikum sokrétű, s hogy a pszichikus folyamatok különböző szinteken /tudatos és tudattalan színten/ mennek végbe. Ez a körülmény szintén alapvető jelentőségű a személyiség pszichikus strukturájának megértése szempontjából. A személyiségnek mint pszichológiai szubjektumnak az értelmezése ugyanis közvetlenül összefügg az akaratlan és akaratlagos folyamatok kölcsönös viszonyával. A "szubjektum", a szó sajátosságok egyik értelmében - /"én"/ - a tudatos, akaratlagos tevékenység szubjektumaként fogható fel. Minden személyiség tehát egyrészt az ilyen "én" értelemben felfogott szubjektum. Lélektani alkalmazásában azonban a személyiség fogalma nem redukálható le erre a szűk, sajátosan felfogott értelmezésre. A személyiség pszichikus tartalma nem merül ki csak a tudatos tevékenység motivumaiban, hanem magában foglalja azokat a különféle nem tudatosult tendenciákat is, amelyek az akaratlan tevékenységek ösztönzői. A személyiség azonban az emberi lelki alkat ezen sokrétősége ellenére is megőrzi egységességét, mert összes - néha ellentmondásos - tulajdonságai és tendenciái kölcsönösen összefüggnek. Az "én"-ként felfogott szubjektum a legfelső képződmény, de ez elválaszthatatlan mindazon tendenciák sokrétű összefüggésétől, amelyek egészéből a személyiség lelki alkata összetevődik.

Ebből az elvi tételből a következő gyakorlati konzekvencia adódik: a személyiség megismerésére irányuló vizsgáló-

dásnak ki kell terjedni a tanulók nem tudatos /öszönös, impulzív/ megnyilvánulásaira, reflexeire kialakult automatizmusaira, szokásaira és azok motivumaira is.

A személyiség szerkezetére vonatkozó helyes szemlélet kialakításában igen tanulságos számunkra Rubinstein fejtegetése a személyiség fejlődését befolyásoló előtörténet értelmezésére vonatkozóan. Utaltunk már rá, hogy a személyiségre irányuló minden külső hatásnak /így a pedagógiai ráhatásoknak is/ tényleges pszichikus eredményét egyrészt a személyiség fejlődésének előző története, másrészt a személyiség belső törvényszerűségei határozzák meg. A személyiséget így meghatározó történetet átfogóan kell értelmezni. Az átfogó értelmezés azt jelenti, hogy e történet magában foglalja az élőlények evolúciós fejlődésének folyamatát, az emberiség egész történelmét, s végül az adott személy egyedi fejlődésének történetét is. Az így felfogott történeti meghatározottság következtében a személyiség strukturájában különböző mértékig általános, stabil és változó komponensek tárnak fel. Mindegyik személyiség magában foglal bizonyos állandó természeti feltételektől meghatározott és minden ember számára közös vonásokat. /Ilyen pl. a látás tulajdonsága, amelyet minden ember számára közös, változatlan feltételként a napsugaraknak a földön való jelenléte alakított ki./ Más vonások, más tulajdonságok viszont már nem ilyen mértékig általánosak, s nem ilyen mértékig stabilak, attól függően, hogy az őket determináló feltételek milyen mértékben változtak, vagy változnak meg az emberiség történelmi fejlődése során. /A változó komponensek közé sorolhatók pl. a

a különböző nyelvek fonematikus rendje által meghatározott fonematikus hallás sajátosságai, melyek - mint tudjuk - nemcsak hogy más-más népeknél különböznek, hanem váltakoznak egyazon nyelvet beszélő nép fejlődése során is./ A változó komponensek közé sorolható az a jelenség is, hogy a társadalmi alakulat változásaival meghatározott eltolódások és változások mennek végbe az emberek lelki arculatában is. /Lásd ma nálunk a szocialista társadalomba való átmenet viszonyai között!/ Az ilyen változások tipikusan közösek egy adott társadalmi rendben élő emberek számára. E változások ugyanakkor mégis minden embernél egyénileg átszűrődve jelennek meg, amit a külső és belső feltételeknek az illetőre nézve sajátos kölcsönös viszonyai határoznak meg.

Ebben a vázolt fejlődéstörténetben alakulnak ki a személyiség egyéni tulajdonságai, sajátosságai. Az elmondottakból kitűnik, hogy a személyiség tulajdonságainak értelmezése nem korlátozható a személyiség egyéni sajátosságaira, mert - mint láttuk - a személyiség tulajdonságai magukban foglalják egyrészt az általános /mindenkire egyaránt jellemző emberi/, másrészt a különös /pl. az azonos társadalmi rendben élőkre közösen jellemző/, és harmadrészt az egyénre jellemző /egyéni/ tulajdonságokat is. Ezek alapján érthető az a rubinsteini megállapítás, hogy a személyiség individuális tulajdonságai nem azonosíthatók az individuum személyi tulajdonságaival /vagyis az egyén teljes személyiségét jellemző tulajdonságokkal/. Ebben az utóbbiban ugyanis az egyénre jellemző individuális tulajdonságok mellett benne kell érteni az általános, minden emberre nézve közös tulajdonságokat is.

Ugyancsak a fenti fejtegetés alapján válik érthetővé a személyiség értékére utaló azon megállapítás is, amely szerint a személyiség annál jelentősebb, minél inkább megjelenik benne az egyénileg átszűrt általános.

Az itt bemutatott gondolatok a személyiséggel kapcsolatos szemléletünk gazdagítása és tisztázása mellett, arra a fontos, s társadalmi fejlődésünk jelenlegi szakaszában különösen aktuális szempontra is ráirányítják figyelmünket, hogy a személyiség megismerésében annak felderítésére is törekednünk kell, hogy a vizsgált személyiség tulajdonságai milyen mértékben, milyen érzékenységgel változnak, hogyan reagálnak a körünkben zajló társadalmi átalakulás különféle hatásaira.

A személyiség szerkezeti összetevőire vonatkozó, eddig már érintett gondolatokon kívül, szempontunkból még a következő fontos megállapítások figyelembe vétele is indokoltnak látszik. Annál is inkább, mivel ezek a megállapítások önmagukban is evidens gyakorlati tanulságot adnak. Közvetlenül eligazítást adnak ahhoz, hogy a személyiség megismeréséhez elsősorban melyik pszichikus tulajdonságok /tulajdonság-csoportok/ megfigyelésére, felderítésére kell figyelemmel lennünk.

Az ember tulajdonságainak az előbbieken érzékeltetett teljességéből Rubinstein szerint voltaképpen személyi tulajdonságokként általában azokat emeljük ki, amelyek meghatározzák az ember társadalmi jelentőséggel bíró magatartá-

sát és tevékenységét. Ezek a tulajdonságok két fő csoportot alkotnak. Egyik csoportba a motivumok és az ember előtt kitűzött feladatok rendszere, az ember jellemének tulajdonságai tartoznak, a másik csoportot pedig az ember képességei alkotják.

Az első csoport a viselkedés pszichikus regulációjának ösztönző /motivációs/ oldalával, a másik csoport pedig szervező végrehajtó oldalaival függ össze. Az első csoportban említett tulajdonságok határozzák meg főként az ember magatartását, amelyben tulajdonképpen másokhoz való viszonya realizálódik. A másik csoportban szereplő képességek: lényegükben olyan tulajdonságok, amelyek alkalmassá teszik az embert történelmileg kialakult, társadalmilag hasznos tevékenységre.

Szempontunkból ugyancsak fontosnak és szintén közvetlenül tanulságosnak kell minősítenünk a mű következő megállapításait is. A személyiség tanulmányozásában - az eddig említett összetevőkön kívül - figyelmet kell venni, a személyiség "ideológiáját" is, azaz azokat az eszméket, amelyeket az ember elvekként magáévá tesz s amelyek ugyan nem ösztönzői tevékenységének, de ezek alapján értékeli saját maga és mások különböző ösztönzőktől meghatározott tevékenységét. A személyiség lélektani tanulmányozásához ezért hozzá tartozik mindezeknek a kölcsönösen összefüggő képződményeknek /eszmények, világnézet/ vizsgálata is.

A személyiséget meghatározó összes pszichikus tulajdonságok /különösen a jellem és képesség tulajdonságai/ kölcsönösen összefüggnek, kölcsönösen meghatározzák egymást.

és meghatározott alárendeltségi viszonyban vannak egymással. Ezért a személyiség megismerése szempontjából nemcsak annak a megállapítása lényeges, hogy az adott ember milyen konkrét tulajdonságokkal rendelkezik, hanem annak a felderítése is, hogy az egyes tulajdonságok milyen - vezető vagy alárendelt - szerepet játszanak az adott személyiség egészének általános rendszerében.

A személyiséget jellemző pszichikus tulajdonságokról, és e tulajdonságok kifejlődéséről szólva Rubinstein munkája foglalkozik a pszichikus tulajdonságok és a pszichikus folyamatok, illetve a pszichikus tevékenység közötti összefüggéssel; a képességek pszichológiai problémájával; a képesség idealista és materialista értelmezésével; a képességek kialakulásával; valamint a jellem kérdéseinek értelmezésével. Az alábbiakban ezen fejtegetések szempontunkra vonatkoztatott lényegének áttekintését kíséreljük meg.

Pszichikus tulajdonságon Rubinstein az embernek azt a sajátosságát érti, amelynek alapján az ember meghatározott objektív behatásokra törvényszerűen meghatározott tevékenységgel válaszol. Ez az értelmezés utal arra is, hogy a pszichikus tulajdonságok - hasonlóan a pszichikus folyamatokhoz - szintén reflexes természetűek.

Ami az összefüggéseket illeti, /a pszichikus tulajdonságok és pszichikus folyamatok, illetve tevékenység között/ azzal kapcsolatban lényeges elsősorban az a - már korábban is érintett - tétel, hogy a pszichikus tulajdonságok a pszichikus tevékenységben alakulnak ki, abban formálódnak és tökéle-

tesednek. /Ez a tétel adja a kulcsot a pedagógia számára a különböző képességek fejlesztéséhez!/ A pszichikus tulajdonságok és a pszichikus folyamatok /tevékenység/ közötti összefüggésre másrészt a pszichikus tulajdonságoknak a pszichikus folyamatok értelmezésében betöltött szerepe világít rá. A pszichikus folyamatok ugyanis egyrészt a pszichikus képződményekkel, másrészt a pszichikus tulajdonságokkal függenek össze. /Például az érzékelés mint folyamat egyrészt összefügg az érzéketekkel mint képződményekkel, másrészt az érzékelő képességgel mint tulajdonsággal./

Ezeket az összefüggéseket példaként konkrétan megvilágíthatja az érzékelőképességnek mint pszichikus tulajdonságnak a kialakulási folyamata. Érzékelőképességen az egyénnek az a tulajdonsága értendő, melynek alapján meghatározott ingerekre érzéketekkel és észleletekkel válaszol. Az érzékelőképesség formálódása egyenlő az embernek mint érzékelő és észlelő lénynek az érzékelés és észlelés folyamata közben történő formálódásával. Az érzékelőképesség formálódása tehát abban a folyamatban /tevékenységben/ megy végbe, amelyben az ember tevékenyen, gyakorlatilag érintkezik a valóság különböző tárgyi formáival. Ez az érintkezés embernél mindig társadalmilag közvetített. Ezért az egyénben a dolgok észlelésével összefüggő elemi érzéki tevékenységek nyomán az érintkezés folyamatában megkezdődik a beszédhallás, a zenei hallás stb. képességek kialakulása is.

Az érzékelőképesség neurofiziológiai alapját a feltétlen és feltételes idegkapcsolatok ötvözete alkotja. Minden kevéssé is bonyolult érzéki tevékenység egészként funkcionálva

magában foglalja mind a vele született feltétlen reflexes, mind az egyéni élet folyamán szerzett feltételes reflexes alkotó részeket. A megfelelő pszichikus tevékenység kialakulása szükségszerűen egyidejűleg megy végbe a megfelelő funkcionális szerv, vagy az adott funkció végrehajtásához szükséges funkcionális rendszer kialakulásával. /A vizuális térbeli észlelés tevékenység^{ének} kifejlődése például szükségszerűen együtt megy végbe a látás szervének kialakulásával./ Az így kialakuló funkcionális szerv, a benne létrejött időleges idegkapcsolatokkal együtt alkotja a pszichikus tulajdonság neurológiai alapját. Fiziológiai kifejezésében ez nem más mint a tulajdonság. Az érzéki pszichikus tevékenységek, és a nekik megfelelő tulajdonságok tehát: lényegileg egyetlen folyamat kétféle kifejezése. A pszichikus tulajdonságok tehát fiziológiailag idegkapcsolatok rendszeréként léteznek, s mint ilyenek, törvényszerűen a fellépő pszichikus tevékenység formájában jelennek meg.

A pszichikus tevékenység során, azáltal, hogy generalizálódnak a tevékenység feltételei, és hogy sztereotipizálódik a tevékenység; maga a pszichikus tevékenység pszichikus tulajdonságként rögződik az emberben.

Mindebből a meglehetősen elvont fejtegetésből fontos gyakorlati tanulság is származik szempontunk számára:

A megismerendő személyiség pszichikus tulajdonságait /képeességeit, jellemvonásait/nem elég csak statikusan számba venni, regisztrálni, hanem elemeznünk kell azt is, hogy az egyes tulajdonságok kialakulásához milyen mértékben biz-

tosítottak a megfelelő tevékenység feltételei, s hogy ezen keresztül milyen mértékben biztosított a tanuló pszichikus tevékenységének sztereotipizálódása. Egyszerűbb fogalmazásban ez azt jelenti, hogy az egyes képességek és jellemvonások számba vétele mellett azt is vizsgálnunk kell, hogy biztosítottak-e a tanulók számára a vizsgált tulajdonság kialakulásához szükséges, folyamatosan, rendszeresen ható megfelelő tevékenységformák. /Van-e elegendő alkalma olyan tevékenység gyakorlására, amelyben a vizsgált képességek és jellemvonások ki-fejlődhetnek./ Mindezt természetesen vizsgálnunk kell nemcsak a tanuló számára jelenben adott viszonyok vonatkozásában, hanem visszamenőlegesen a tanuló fejlődésének megelőző szakaszaiban is.

Amint már említettük, a pszichikus tulajdonságok egyik nagy csoportját a képességek képviselik, melyek a viselkedés pszichikus regulációjának szervező-végrehajtó oldalával függenek össze. Képességen általában a pszichikus tulajdonságok olyan bonyolult komplexumát értjük, amely alkalmassá teszi az embert meghatározott, történelmileg kialakult formájú, társadalmilag hasznos tevékenységre. A képesség ezen értelmezése nem függetleníthető a társadalmi munkamegvalósítástól, az embernek a társadalmi életben elfoglalt helyétől és szerepétől.

Rubinstein a képességek problémáját a lélektan egyik legkiélezettebb problémájaként exponálja, melyben élesen ütközik a polgári lélektani irányzatok reakciós osztályálláspontja. A személyiség megismerésének gyakorlati munkájához

szükséges helyes szemléletmód biztosítása érdekében indokoltnak látszik e kiélezett probléma lényegének áttekintése.

A kapitalista rend elméleti védelmezői e kérdés kapcsán legfőbb feladatuknak tekintik, hogy "bebizonyítsák" az uralkodó osztályok és fajok képességeinek magasabbrendűségét. E célnak megfelelően a képességekről szóló tanításukban a pszichomorfologizmus elméleti alapjáról, "a képességek öröklött csirájának" koncepciójából indulnak ki. E szerint a szervezet - főképpen az agy és az idegrendszer - örökléssel adott strukturájának morfológiai sajátosságaiban /a tulajdonságokat átörökítő génekben/ már a születéssel eleve készen adva van minden képesség csirája. /Ezen a koncepción alapszik a rasszizmus áltudományos, fasiszta elmélete is, amely különböző emberfajok, - népek -, társadalmi osztályok között alacsonyabb és magasabb rendűeket különböztet meg./

Ez a koncepció természetesen hamis. Hamis azért, mert a valóban létező gének figyelembe vétele mellett - tendenciózan - nem számol az öröklés és a változékonyág kölcsönös összefüggésével. A gének létezése ugyanis semmit nem változtat azon, hogy az ember képességei a világgal való kölcsönhatásban - a kölcsönhatás minőségétől függően - fejlődnek ki. Azért is hamis ez az elmélet, mert a képességek fejlődésének organikus előfeltételeit átörökítő velünk született géneket azonosítja magukkal a képességekkel. E mellett ez a felfogás ténylegesen létezőnek ismeri el a Thorndike által felfedezni vélt ugynevezett "szellemi géneket" /a "tudat génjeit"/, jóllehet ennek a "felfedezésnek" valójában semmi köze nincs a

modern genetika tudományos eredményeihez.

E tudománytalan reakciós felfogással szemben áll a marxista pszichológiai képességekről szóló tudományos elmélete. Ennek korvonalai a következők: az idegrendszer-, az agy-, s a különböző analizátorok adott tulajdonságainak jelentősége nyilvánvalóan nem tagadható a képességek fejlődése szempontjából. A marxista pszichológia ezért elismeri a géneknek, - mint az egyes pszichikus tulajdonságok kifejlődése előfeltételeinek - létezését. /A gének létezését a kísérleti genetika tudományos eredményei bizonyítják./ A génekben adott öröklött organikus előfeltételek valóban befolyással vannak a képességek fejlődésére, de eleve, sorsszerűen nem döntik azt el. A képességek kialakulására döntő hatással az ember és a külvilág kölcsönhatásának a szánvonala van. Az öröklött organikus előfeltételek befolyása csak ennek alárendelten érvényesül. Magukról ezen organikus előfeltételekről, mint a képességek kifejlődésének anyagi, fiziológiai alapjairól, a modern marxista pszichológia azt tartja, hogy ezeknek lényegét az agy analitikus-szintetikus tevékenységében, továbbá a magasabbrendű idegműködés dinamikájának az agy strukturájához kötött azon sajátosságaiban kell keresnünk, amelyek az egyes idegrendszeri típusokat jellemzik. Ezek a sajátosságok az idegfolyamatok /serkentés és gátlás/ erősségében, kiegyensúlyozottságában és mozgékonyságában nyilvánulnak meg. Közülük a képességek kialakulásának befolyásolásában legjelentősebb a mozgékonyságban megnyilvánuló sajátosság.

Rubinstein szerint a képességeket befolyásoló idegfi-

ziológiai strukturális adottságok között, az agy analizáló-szintetizáló tevékenységének sajátosságai és a magasabb idegműködés most jellemzett tulajdonságai mellett figyelembe kell még vennünk: a különböző analizátorok tevékenységének sajátosságait, valamint az első és második jelzőrendszernek az adott egyénre jellemző viszonyát /gondolkodó-, művész-, vagy közép típus/ is.

Ezzel kapcsolatban, - a képességekkel foglalkozó gyakorlati és elméleti kutatómunka végzésében - feltétlenül számolnunk kell Rubinstein azon utmutatásával, hogy a fentiekben egyes vonatkozásaiban még csak feltételezés-jelleggel körvonalazott összefüggések tudományos megalapozása, konkrétabb kidolgozása még hátralévő feladata a marxista pszichológiának, és még sok komoly konkrétan ez összefüggésekre irányuló elméleti és gyakorlati kutató munkát igényel.

Mindenesetre kétségtelen az, hogy az ember képességei elsősorban a magasabbrendű idegműködés tulajdonságaival, illetve pszichikus folyamatainak az e tulajdonságok által meghatározott színvonalával függenek össze.

Az említett összefüggésekre vonatkozó fentebbi elvi fejtegetések számunkra közvetlen gyakorlati jelentőséggel is bírhatnak, amennyiben kijelölik azokat a fontos szempontokat és összefüggéseket, amelyek felől a tanulók képességeinek megismeréséhez közelednünk kell megfigyeléseinkben és elemző munkánkban.

A képességek kialakulásával foglalkozó elvi fejtegetések szempontunkból kiemelt lényegét a következő megállapi-

tások adják:

Mint már korábban is említettük minden pszichikus folyamat /vagy pszichikus tevékenység/ - amely a szubjektum és az objektív valóság kapcsolatának formája, - feltételezi a pszichikus tevékenység végzéséhez szükséges pszichikus tulajdonságot /másként: képességet/. Ugyanakkor maguk a képességek a pszichikus tevékenységben alakulnak ki, a szubjektum és a tevékenység objektumainak a pszichikus tevékenységben létrejövő kölcsönhatása eredményeként. Ezért ezek az objektumok /a tevékenység objektumai/ létfontosságuk a személyiségfejlődés számára. Hiányukban nem fejlődhetnének ki a pszichikus tevékenységet biztosító képességek.

A pszichikus folyamat annak arányában megy át képességbe, ahogyan "sztereotipizálódnak" a folyamat lezajlását meghatározó idegkapcsolatok. E sztereotipizálódás eredményeként maga a pszichikus folyamat a megfelelő reflex-kapcsolatok sztereotipizált rendszereként, azaz új "természeti képesség"-ként jelentkezik.

Adott képesség kialakulásához tehát az szükséges, hogy a neki megfelelő pszichikus tevékenység generalizálódjon s így átvihető legyen egyik anyagról a másikra. A konkrétan adott fajtájú tevékenység ennek következtében alakul át a különféle egyes feltételeitől elvonatkoztatott generalizált cselekvési móddá azaz képességgé. A képesség minősége, alkotó jellegének foka attól függ, hogy ez a generalizáció hogyan megy végbe.

Kialakulásának aspektusából tekintve tehát a képesség: az általánosított pszichikus tevékenységnek az egyénben rögző-

dött rendszere. Más fogalmazásban: a képesség az ember gyakorlati tevékenységét szabályozó pszichikus tevékenység generalizációjának és sztereotipizálódásának az eredménye. A pszichikus tevékenység regulációs funkciójának - mint láttuk - két aspektusa van: az ösztönző aspektus, és a szervező-végrehajtó aspektus. A képességek esetében a szervező-végrehajtó aspektus generalizálódásáról és sztereotipizálódásáról van szó. /Az ösztönző aspektus generalizálódása és sztereotipizálódása viszont a jellemvonások kialakulásával kapcsolatos./

Hozzászámítva ehhez azt, amit az öröklött idegrendszeri struktúra képességeket befolyásoló szerepéről korábban kifejtettünk, összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az a dotságokból /öröklött idegrendszeri struktúra/ csak az ember és a világ megfelelő színvonalu és minőségü kölcsönhatása folyamának eredményeképpen /tehát az ember megfelelő pszichikus tevékenysége révén/ fejlődhetnek ki a képességek. Az ember pszichikus tevékenységének eredményei ugyanis általánosítva rögződnek a személyiségben, s a megfelelő természetiadottságokkal együtt alkotják a megfelelő képességet /illetve a jellemvonásokat/.

A képességek tehát az ember eredeti természeti adottságainak és tevékenysége generalizált és sztereotipizált eredményeinek ötvözetét jelentik.

Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy az ember tevékenységének eredményei nemcsak az általa alkotott külső objektumokban öltenek testet, hanem benne saját magában, személyiségében is lerakodnak, mint képességei /és jelleme/ fejlődésének építő anyagai. Ha az ember valami jelentőset alkot: általa maga is fejlődik. Az alkotó tettek az ember fejlődésének igen fontos

forrásai. Ittáluk az ember maga is résztvesz képességei kikovácsolásában. Maguk a képességek viszont - kialakulásuk arányában meghatározzák az ember tevékenységének színvonalát. Ezért az ember, a tevékenység és a képességek fejlődésének ezen kölcsönhatásaként, egyre magasabb színvonalra emelkedhet.

Gyakorlati munkánkhoz nagyon fontos tanulság számunkra ebből az, hogy minden normális, ép idegrendszerrel rendelkező tanuló minden képességét úgy kell szemlélnünk, hogy azok mindegyike - a tanulók megfelelően megválasztott tartalmu tevékenyekdtetésével - legalább az átlagosan megkívánt szintre fejleszthető.

A jellem problematikájának vonatkozásában szintén szemléletformáló jelentőségük miatt tanulságosak számunkra a Rubinstein megállapításaira támaszkodó alábbi fejtegetések:

Amint már előbb is utaltunk rá, a személyiséget alkotó pszichikus tulajdonságok között igen jelentős helyet foglalnak el az ember jellemének tulajdonságai. /A pszichikus tulajdonságok egyik fő csoportját a képességek, a másikat a jellemvonások alkotják./ A jellem tulajdonságai az emberi magatartás elsősorban meghatározói.

A jellem a pszichikus tevékenység regulációs /szabályozó/ funkciójának már említett két aspektusa közül az ösztönző aspektus képviseli. Ennek megfelelően a jellemben a pszichikus tevékenység szabályozó funkciójának motivációs /ösztönző/ oldala generalizálódik és sztereotipizálódik.

A jellem tehát a generalizált ösztönzőknek /motivumok-

nak/ az egyénben rögződött rendszere. Nem maguknak az egyes viselkedési módoknak a rögződése a jellem, hanem azon ösztönzőknek általánosított és személyiségben rögzült összessége, amelyek révén ezen viselkedési módok pszichikus regulációja végbemegy. A személyiség fejlődésében a jellemvadások kialakulásának folyamata ezért tulajdonképpen nem más, mint a tevékenységet ösztönző, motiváló tényezők generalizálódásának és sztereotipizálódásának folyamata.

A jellem fejlődésének helyes értelmezéséhez szükséges a jellem és a motivumok viszonyának hagyományos értelmezését korrigálni. A motivumok és a jellem viszonyának szemléletében hagyományos értelemben - /s tegyük hozzá: tévesen/ - általában azt az elképzelést valljuk, hogy az ember viselkedésének ösztönzői, motivumai jellemétől függenek, s így az ember viselkedése azért indul ki ilyen vagy olyan, /nemes, vagy aljas, önző vagy önzetlen stb./ ösztönzőkből, mert ilyen a jelleme, mert jelleméből, mert jellemének belső adottságaiból ez így következik. Ez a felfogás a jellem helytelen, statikus szemléletére vezethető vissza.

Ha azonban a jellemet fejlődésében, kialakulásának folyamatában szemléljük, - s így kell szemlélnünk! - akkor meg kell fordítanunk a jellem és a motivumok viszonyát. Nem a személyiségben adott, hanem az élethelyzetekből eredő motivumokhoz kell elsődlegesen fordulnunk. Ezeket az egyes helyzetekből eredő motivumokat /ösztönzőket/ már nem annyira a jellem adott belső logikája, mint inkább a külső körülmények összetalálkozása határozza meg. A jellem kifejlődésében

a legfőbb kérdés éppen az, hogy miként alakulnak át az adott személyiségre jellemző állandó motivumokká azok a külső körülményekből fakadó ösztönzők, amelyek még nem a személyiséget hanem főként a személyiség élete folyamán előforduló körülményeket jellemzik. Végeredményben erre a kérdésre redukálódik a jellem keletkezésének, és az élet folyamán végbemenő fejlődésének a problémája.

Tulajdonképpen az életkörülmények által létrehozott ösztönzők alkotják azt az építő anyagot, amelyből fokozatosan összetevődik a jellem. Ahhoz, hogy ezek a külső körülmények által létrehozott motivumok a jellem állandósult motivumaivá váljanak, azaz a személyiség sztereotipizálódott tulajdonságai-
vá alakuljanak az szükséges, hogy ezek /a külső körülményekből eredő motivumok/ generalizálódjanak ahhoz a helyzethez képest, amelyben először megjelentek, terjedjenek ki mindazon helyzetekre, amelyek a személyiség szempontjából azonosak, egyneműek az előző helyzetekkel.

Ez az összefüggés határozza meg a jellemformálás terén végzendő nevelőmunka irányvonalát a neveléslélektan és a pedagógia számára. A jellemformáló nevelőmunka fő célja: a megfelelően kiválasztott motivumoknak generalizálásuk és sztereotipizálásuk révén történő állandósítása a személyiségben, az erre alkalmas "élethelyzetek" biztosításával.

A jellem kifejlődéséről elmondottakból nyilvánvaló, hogy a jellem és tulajdonságai szintén nem velünk született, s nem megváltoztathatatlan tulajdonságok. A jellemről, jellemvonásokról is elmondható, hogy azok is nemcsak megnyilvánul-

nak a viselkedésben és cselekvésekben, hanem azok közben képződnek, és azok közben formálódnak is.

Szempontunkból fő tanulságként lényeges annak kiemelése, - s ez a fenti elvi fejtegetésekből kétségtelenül kitűnik - hogy nincs olyan jellem, amelyet ne lehetne megváltoztatni.

5. A tanulói személyiség megismerésével és tudatos fejlesztésével kapcsolatos problémakör megközelítéséhez szükséges helyes szemlélet elvi megalapozásához igen értékes gondolatokat tartalmaz A.G.Kovaljov^{/7/}: A pszichológiai folyamatoknak, a személyiség állapotának és tulajdonságainak összefüggése című tanulmány. E tanulmányban a szerző az idevágó szakirodalom /Pavlov, Szecsenov, Rubinstein, Levitov, Leontyev, Ananjev, Vedonov, Uhtomszkij és mások munkái/ kritikai elemzésének, valamint saját kutatásaiból származó tapasztalatainak összevetése alapján foglal állást a cimben adott problematika pszichológia kérdéseiben. Szempontunkból különösen figyelmet érdemelnek a tanulmánynak a következőkben vázlatos ismertetésre kerülő gondolatai és megállapításai. /A tanulmány azon megállapításaira nem térünk ki, amelyek megegyeznek a Rubinstein munkáinak, vagy a dolgozat előbbi részeiben érintett más szerzők munkáinak elemzése alapján e dolgozatban már eddig bemutatott gondolatokkal. Csak az azokon tulmutató tételek áttekintését kíséreljük meg./

A pszichikus folyamatok és pszichikus tulajdonságok viszonyát illetően Kovaljov lényegileg elfogadja Rubinstein

konceptióját, de azt kiegészítve konkrétan és differenciáltan mutatja be a folyamat és tulajdonság kölcsönhatását. Rámutat mindenekelőtt arra, hogy az ember tulajdonságai származásuk alapján két nagy csoportra oszthatók: természeti öröklött vagy ugynevezett elsődleges tulajdonságokra, melyek a filogenezisben az ember történelmi fejlődése folyamán alakultak ki, és másodlagos tulajdonságokra, amelyek viszont az ontogenetikus fejlődés termékei.

Az elsődleges tulajdonságokhoz tartoznak a szervi szükségletek és a temperamentum tulajdonságai. Ez utóbbiak a magasabb idegműködés típusát - mint öröklött képződményt - fejezik ki. /Az öröklött jelleg nem zárja ki ezen tulajdonságok fejlődésének és tökéletesedésének lehetőségét./ Az elsődleges tulajdonságok sajátos "behangoló" hatásukkal befolyásolják az egyes pszichikus folyamatok lezajlását olyformán, hogy a folyamatok mintegy az elsődleges természeti tulajdonságok "hátterében" mennek végbe. /Erre Pavlov azon megjegyzése is utal, hogy a feltételes reflexek kialakulásának folyamata nemcsak az ingerlés jellegétől függ, hanem a szervezet állapotaitól, individuális sajátosságaitól is./ A másodlagos tulajdonságok viszont az elsődleges tulajdonságok által befolyásolt pszichikus folyamatok eredményeként alakulnak ki.

A tulajdonságok folyamatokból történő kialakulásának tényleges menetére vonatkozóan Kovaljov nem tartja kielégítőnek Rubinstein magyarázatát, amely - mint láttuk - a tulajdonságok kialakulását a folyamatok generalizálódása

és sztereotipizálódása következményének tekinti. Kovaljov szerint a tulajdonságok alakulásának a mikéntje bonyolultabb annál a menetnél, amelyet a rubinsteini megvilágítás értelmezése számunkra jelenthet. Szerinte a folyamatból történő tulajdonság-kialakulás nemcsak a folyamat rögzítéséből és általánosításából áll, hanem: az egy-modalitású, de különböző folyamatok szintetizálásából, e szintetizáció rögződéséből, s az így keletkezett rendszer általánosításából.

Ebben a formájában magában ez a magyarázat is tulajdonságosan elvontnak, általánosnak tűnik és szempontunk számára nem is jelent többletet a rubinsteini megvilágításhoz képest. Kovaljov azonban ezt a magyarázatot differenciáltan konkretizálja a következő területekre: a megismerő tevékenység egyes folyamataiból így szerveződő tulajdonságokra, az akarati tevékenység folyamatából szerveződő akarati tulajdonságokra, valamint az emocionális folyamatokból szerveződő érzelmi tulajdonságokra. A kérdésnek így, területenként differenciáltan történő kifejtése - /amelynek részletesebb ismertetése ez alkalommal nem lehet célunk/ - már lényegesen többet árul el számunkra a pszichikus folyamatok és az egyes tulajdonságok kölcsönhatásáról mint a rubinsteini megvilágítás. E fejtegetések rávezetnek arra a felismerésre, hogy az egyes tulajdonságok szerveződésének bonyolult menetében a lelki élet egyes szféráinak /intellektuális-, akarati-, emocionális szférák/ különböző, már kialakult vagy csak még alakuló tulajdonságai között is keletkeznek bonyolultan áttételezett kölcsönös összefüggések, melyek kölcsö-

nösen befolyásolják, elődegitik vagy hátráltatják az egyes tulajdonságok fejlődését.

Ugyancsak jelentősek, - s e dolgozatban eddig érintett gondolatokon tulmutatóak - Kovaljov megállapításai a pszichikus állapotokra, és azoknak a tulajdonságok kifejlődésében betöltött szerepére vonatkozóan. A pszichikus állapot jellemzésére kifejti a tanulmány, hogy a pszichikus állapot tulajdonképpen az agykéreg ideiglenesen meghatározott funkcionális szintjét jelenti, amely a szervezet belső állapotainak, vagy a külső feltételek meghatározott befolyásának tükrözéseként alakul ki, s az ember növelt, vagy csökkentett pszichikus aktivitásában nyilvánul meg.

Az állapotok különböznek a részint a személyiség tulajdonságaitól, mert az állapotok szemben a tulajdonságok viszonylagos stabil jellegével mindig ideiglenes jellegűek. De különböznek a folyamatoktól is, amennyiben kevésbé dinamikusak mint a folyamatok, s ezért nagyobb időegységgel mérhetők azoknál. A pszichikus állapotok tulajdonképpen a pszichikus folyamatok és pszichikus tulajdonságok közötti közbűlső jelenségek.

A pszichikus állapotokat erős, az egyénre jelentős ráhatások vagy bár jelentéktelen, de hosszan tartó ingerlések hozzák létre. A kialakuló állapotok sajátosságai az egyén tulajdonságaitól /elsősorban tipológiai és karektorológiai sajátosságaitól/ függően határozódnak meg. A megszálárdult állapotok tükröző természetük mellett, befolyással vannak az egyes pszichikus ~~folyamatok~~ lefolyására. Gyorsítják vagy lassít-

ják azt, meghatározzák tónusát, tempóját és ritmusát. Ez biztosítja, hogy az egyénben a valóság pszichikus visszatükröződése nemcsak a külső ráhatásoktól függ, hanem az ember belső állapotaitól is. Tanulságosak még a tanulmány fejtegetései a pszichikus állapotoknak különböző szempontu osztályozásával kapcsolatban is, ezekre azonban ez alkalommal szintén nem térhetünk ki.

Szemléletalakító jelentősége miatt helyénvalónak látszik viszont, ha számbavesszük itt a szerzőnek a pszichikus folyamatok, a személyiség állapotai és tulajdonságai között fennálló kölcsönös összefüggései elemzése alapján levont összefoglaló következtetéseit. Ezeknek lényege a következő.

A pszichikus fejlődés a kevésbé differenciált pszichikus folyamatokból a mindinkább differenciáltabb felé, e mellett a dinamikustól az egyre stabilabb felé halad. /A pszichikus folyamatok igen dinamikusak, kevésbé dinamikusak az állapotok s viszonylag stabilabb a tulajdonságok./ Ugyancsak jellemzője a pszichikus fejlődésnek, hogy a szétszórt különálló tulajdonságoktól a bonyolult integrált képződmények /strukturák/ felé halad, amilyenek az irányultság, a képességek és a jellem. Ezen tulajdonság-strukturák szintézise adja az ember egész lelki alkatát.

Az ember pszichikus életének alapját a pszichikus folyamatok alkotják. Ezek révén alakulnak ki a pszichikus állapotok, melyek viszont meghatározzák a pszichikus tevékenység ideiglenes funkcionális szintjét, s ezzel háttérül szolgálnak a folyamatokból szerveződő pszichikus tulajdonságok kialakulásához.

Különleges figyelmet érdemel szempontunkból a tanulmány megállapítása a lelki alkatot összetevő strukturákkal kapcsolatban. E megállapítás szerint a tevékenység folyamatában alakuló, s meghatározott módon összekapcsolódó tulajdonságok a következő bonyolult szerkezetekké szerveződnek össze: vérmeréklet /a természetes tulajdonságok szerkezeté/, képességek, jellem és a valósághoz való viszonyulás rendszere az irányultság.

A személyiség szerkezetének és fejlődésének Kovaljov munkájában adott körvonalazása teljesebbé teszi bennünk a személyiségről Rubinstein - és az e dolgozatban elemzett más szerzők - munkái alapján kialakított képet. Ezzel jelentős iránymutatást ad számunkra mind a személyiség megismerését, mind a személyiség fejlesztését célzó gyakorlati munkához.

A helyes szemléletformáláshoz - az eddig elemzett irodalomtól kívül - nagymértékben hozzájárulhatnak még Kovaljov megállapításai a személyiség fejlődésének törvényszerűségeiről^{9/}.

Kovaljov a személyiség fejlődésének törvényszerűségeiről szólva: a/ megcáfolja a polgári lélektanok fejlődésre vonatkozó reakciós tudománytalan koncepcióit, b/ megvilágítja az ember fejlődésében szerepet játszó társadalmi és természeti tényezőknek kölcsönös viszonyát, kölcsönös feltételezettségét, c/ számbaveszi az emberi személyiség fejlődésének tényezőit, és d/ a gyermekek ~~életkori~~ fejlődésének törvényszerűségeit életkoronként.

A felsorolt kérdéscsoportokkal kapcsolatos fejtegetések alapján - munkánk szempontjából - leglényegesebbnek a következő megállapítások figyelembe vételét tartjuk:

a/ Elismerjük a biológiai öröklődés tényleges jelentőségét a fejlődésben. Ennek szemléletét azonban nem szakítjuk el a változékonyság jelentőségének figyelembe vételétől, amely az öröklött tulajdonságokon kívüli új és új képződmények kialakulását és megszilárdulását biztosítja a személyiségben. E mellett az öröklődés törvényeinek hatását csak az élő anyag fejlődésére ismerjük el, s tagadjuk befolyását az erkölcsi-pszichikai életre. Utóbbiakat ugyanis a valóság viszsztatükröződési folyamata következményeinek tartjuk. A testi fejlődésben az átöröklődő tendenciák mellett /öröklődő hajlamok/ jelentőséget tulajdonítunk a méhen belüli élet folyamán keletkezett testi fejlődési tendenciáknak is. Nem ismerjük el, hogy a külső testi tényeknek /stigmáknak/ köze lenne a pszichikus tevékenységhez. A szervezet öröklött tulajdonságait, s a méhen belüli élet folyamán kialakuló fejlődési tendenciákat nem tartjuk változtathatatlanoknak. Az élet és a nevelés meghatározott feltételei ezekre is alakítóan hatnak. Felfogásunk szerint minden normális, ép idegrendszerrel született gyermek - ha az élet és a nevelés feltételei optimálisak - elérheti az emberre általánosan jellemző magas fejlődési fokot.

b/ Valljuk, hogy az ember személyiségének összes tulajdonságait azon társadalmi viszonyok jellege határozza meg, amelyek között az ember él /mint a társadalom-, adott társa-

dalmi osztály-, szociális csoport-, illetve konkrét kollektív tagja/. Az embert - társadalmilag meghatározott lényegének hangsúlyozása mellett - egyuttal természeti lénynak is tartjuk, aki a természeti fejlődés legmagasabb fokát képviseli. Az ember társadalmi és természeti meghatározottsága között nincs ellentmondás. Az ember fejlődésében a természeti és társadalmi tényezők kölcsönösen feltételezik egymást, s szerves egységet képeznek a társadalmi-történelmi tényezők domináló szerepe mellett. A társadalmi-történelmi tényezők csak a biológiai fejlődés bizonyos meghatározott fokán kapcsolódnak be a fejlődésbe. Ettől kezdve azonban átalakítják, s maguk alá rendelik az emberi természetet. Az ember természeti szervezetének ez az átalakulása az emberi tevékenység következtében megy végbe, amely viszont mindenkor /kezdetől fogva/ társadalmi jellegű.

Mindezek - az emberi faj fejlődésére vonatkozó - törvényszerűségek vonatkoztathatók, érvényesek az egyes ember ontogenetikus fejlődésére is. A konkrét emberben az emberi faj természeti és társadalmi-történelmi fejlődésének sűrített kifejezése nyilvánul meg, amennyiben minden megszületett ember egyrészt örökli az emberi faj fejlődésének eredményeit, természeti tökéletességét, másrészt születésétől kezdve meghatározott társadalmi viszonyok közé kerül, melyek között érintkezésbe jut az élet történelmileg kialakult tapasztalataival, elsajátítja az előző nemzedékek által felhalmozott kulturát, majd maga is hozzájárul annak továbbfejléséhez. Ilyen formán az ember történeti és természeti,

társadalmi és ontogenetikus fejlődése kölcsönös feltételezettségben zajlik.

c/ Az emberi személyiség fejlődésének tényezői között elsősorban a személyiség kialakult életkörülményeivel, szociális környezetével, élettörténetével kell számolnunk. Ebben figyelemmel kell lennünk nemcsak a személyiség által tükrözött életkörülmények hatásainak jellegére, hanem a személyiségnek a körülményekre irányuló visszahatására, a személyiség aktivitására is. Az ember körülményeket formáló alakító hatásai ugyanis visszahatnak személyisége további fejlődésére. A körülmények formálásával az ember tulajdonképpen saját további formálódásának feltételeit alakítja.

Az életkörülmények közül az emberek kölcsönös viszonyai vannak legdöntőbb befolyással a személyiség fejlődésére. Ezen belül nagyon jelentős maga a nevelés, amely korrigálhatja, átalakíthatja a nevelt személyiségének már kialakult viszonyait sőt újakat is hozhat benne létre. A nevelés célirányos ráhatásai mindig a nevelt életkörülményeihez és személyisége lelki alkatához kell igazítani.

Nagyon fontos tényezője a személyiség fejlődésének a tevékenység. A tevékenység folyamatában alakítja az ember saját környezetét, e közben - és ezzel - maga az emberi személyiség is változik, alakul, fejlődik.

Ezeknek a sorbavett tényezőknek együttes hatásai alakítják ki - a nevelés fontos előfeltételeiként - a tudatot, öntudatot és önértékelést, melyeknek alapján megindulhat az

önnevelés. Az önneveléssel szintén mint nagyon fontos belső tényezővel kell számolnunk a személyiségfejlődés tényezői között.

d/ A személyiség fejlődésének általános törvényszerűségei hatnak a gyermeki személyiség fejlődésében is az egyes fejlődési szakaszoknak megfelelő specifikus jelleggel.

A gyermek személyiségének fejlődése fokozatosan, szakaszosan történik, az élet külső feltételei, a nevelés és a személyiség tevékenysége által meghatározottan. E fejlődés sajátos belső törvényszerűségeit a visszatükrözés és a tevékenység formáinak periodikus változásai jelentik, kapcsolatban az ismeretek és élettapasztalatok fokozatos gyarapodásával. A fejlődés egymástól minőségileg különböző egyes szakaszaiban a fejlődést befolyásoló tényezők hatásainak tényleges eredményei a megelőző fejlődési szakaszban kialakult személyiségalkat belső minőségeitől függenek, mivel a fejlődést befolyásoló tényezők minden hatása - mint valami átszűrő prizmán - megtörik a korábban kialakult belső minőségeken.

A szakaszonként végbemenő fejlődésre - mind az értemi, mind a gyakorlati tevékenység fejlődésében - az jellemző, hogy a folyamatos minységi felhalmozódások periodikusan új minőségekbe csapnak át, s a személyiség tulajdonságainak fokozatosan egyre bonyolultabb strukturáit alakítják ki. Ez a folyamat /az egyik minőségből a másikba való átmenet folyamata/ a szubjektumban nem mindig tudatosul azonnal egész világosan és közvetlenül. A szubjektum általában csak közvetett úton vesz tudomást e folyamatról: saját tevékenységének ered-

ményei-, a tevékenység nehézségének vagy könnyűségének érzékelése-, és főként kollektívájának érzékelése révén. E közvetítések nélkül nem lenne biztosítva a szubjektum számára az önneveléshez szükséges önértékelés.

Kovaljovnak a személyiség-fejlődés legalapvetőbb törvényszerűségeit tömörítetten bemutató e tanulmánya jelentős mértékben járul hozzá a személyiség-problematikához való közelítésünk elvi, szemléletbeli megalapozásához. Egyben segítséget nyújt az előzőekben elvégzett szakirodalmi elemzés leglényegesebb konkluzióinak szintetizálásához is. E mellett az egész munka, - különösképpen pedig a személyiség fejlődésére ható tényezők rendszerezésével foglalkozó rész - gyakorlatilag is közvetlenül hasznosíthatók újabb utbaigazitásokat ad számunkra a tanulói személyiség megsimérésének gyakorlati munkájához.

6. Az eddigiekben érintett elemzése alapján előttünk kibontakozó személyiség-értelmezéstől lényeges vonásokban eltérő vélekedésekkel találkozhatunk Szőnyi Magdának, a Jean-Claude Filloux francia szerző *La Personnalité* című munkáját bemutató ismertetésében^{/8/}. Az ismertetés szerint a szerző a személyiség-fogalom köréből a külső megjelenés jegyeivel, továbbá a morális és metafizikai jegyekkel együtt kirekeszti a személyiség történelmi, társadalmi jelentését is. Összesen az alábbi négy általános vonással jellemzi a személyiséget: 1. történetileg élő, 2. bizonyos életstílusban realizálódó, 3. egyedi és 4. nem összeg, hanem integ-



ráció. E vonások alapján adja meg a személyiség meghatározását. E szerint a személyiség olyan egyedi struktúra, amelyet az egyedi élet folyamán az egyén viselkedéséért felelős rendszer együttese hoz létre. Már e túl általános meghatározás is jelzi, hogy a szerző személyiség-felfogására hatással van a behaviorizmus. Ez méginkább kitűnik a személyiség és a viselkedés viszonyára vonatkozó ama megállapításából, hogy a személyiség és a viselkedés az élettörténetnek egymást kiegészítő két aspektusa. Az is a behaviorizmus hatására utal, hogy a szerző a személyiség megismeréséhez a viselkedés tanulmányozását tartja a legfontosabbnak. Maga a személyiség a viselkedésben formálódik, s ugyanakkor fordítva; a személyiség magyarázza meg a viselkedéseket. A viselkedés formálódásában Filloux szerint három befolyásoló tényezővel kell számolnunk: 1. a szervezet saját lényegének fenntartására irányuló tendenciája, 2. a környezethatások, /ebben fő szerepet visz a nevelés/ és 3. az első két tényező egyensúlyát biztosító belső ellenőrző hálózat.

Filloux a személyiség tanulmányozásában a viselkedés változásainak vizsgálatán kívül elengedhetetlennek tartja az egyén öröklött és szerzett tulajdonságai közötti kölcsönhatás vizsgálatát; a környezet szerepének figyelembe vételét; a cselekvésben szereplő egyéni tényezők megfigyelését; valamint az "én" egységének és személyess azonosságának szem előtt tartását. Az ismertetés szerint a szerző mindezen szempontokhoz sokféle mozaik-ismeretet vonultat fel, anélkül azonban, hogy a személyiség tényleges szerkezetét vagy alap-

vető tulajdonságait megkísérelné bemutatni.

Az öröklött tulajdonságok és a környezeti hatás között Filloux szerint oly szoros kölesönhatás áll fenn, hogy a tényezők személyiség-determináló hatásának tényezőkénti arányát semmiféleképpen, semmi módszerrel nem lehet szétválasztani és megismerni.

Ez a megállapítás - óvatossága ellenére, s talán éppen azzal - gyanut ébreszt az olvasóban, hogy e mögött az óvatos fogalmazás mögött nem az öröklött tulajdonságok determináló felfogásának burkolt védelmezése húzódik e meg. E gyanu méginkább erősödhet a másik - ugyancsak az öröklött tulajdonságokra vonatkozó, s szintén elég óvatos - megállapítás átgondolása után. E szerint az öröklött tulajdonság nem jelent kész természetet, hanem bizonyos lehetőség-sort, amellyel együtt jár más lehetőség-sorok kizárása. A gyanut a megállapítás második kijelentése: az örökléssel kizárt lehetőség-sorok említése táplálja. /E gyanu a tendenciózus álobjektivitás fényét csillantja meg ezeknek az objektívnak tűnő megállapításokon!/

A gyanusításban való esetleges megalapozatlan elmélyedés nélkül, a nélkül hogy esetleg megalapozatlanul /a teljes mű ismeretét nélkülözve/ elmarasztó véleményt nyilvánítanánk Filloux munkájáról, mindenesetre megállapíthatunk annyit, - Szőnyi Magda ismertetése, és az előbbieken kiragadott néhány tétel átgondolása alapján is - hogy Filloux személyiség-koncepciója nem alkalmas a személyiség-problémával kapcsolatos helyes szemlélet fejlesztésére. Ezért azt

ilyen vonatkozásban nem is vesszük figyelembe.

7. Összegezve az eddigiekben elemzett szakirodalomból leszűrhető konkluziókat, a személyiség értelmezésével és fejlődésével kapcsolatban kialakult szemléletünk főbb ismérveit a következőkben foglalhatjuk össze.

A személyiség az egyedi ember tulajdonságainak sajátos összessége és egyben sajátos rendezettségű egysége.

E tulajdonságok közé tartoznak: 1. az anatómiai-fiziológiai adottságok /szervi szükségletek, az idegrendszer struktúrája, az idegműködés tulajdonságai/, 2. az ontogenezisben megszerzett tulajdonság-strukturák: a/ a képességek, b/ a jellem és c/ az ember irányultsága /érdeklődés, eszmények, elvek, meggyőződés, világnézet/.

1. Az anatómiai-fiziológiai adottságok részint öröklődő sajátosságokból részint pedig a méhen belüli élet folyamán kialakuló testi fejlődési tendenciákból állanak. Ezek a vele született természeti adottságok nem megváltoztathatatlanok, hanem az egyedi élet közben a szervezet és a külvilág kölcsönhatásának folyamatában /az ember pszichikus tevékenységének folyamatában/ maguk is változnak, formálódnak, fejlődnek.

2. Az ontogenezisben alakuló tulajdonságok mindhárom említett területe /képességek, jellem, irányultság/ bonyolult tulajdonság-strukturákat ölel fel, melyek egymással összefüggenek, szoros kölcsönhatásban állanak és kölcsönhatásban fejlődnek. Ezek a tulajdonság-strukturák az ember tevékenységében

jönnek létre, a tevékenység szabályozását /regulációját/ ellátó pszichikus folyamatoknak a személyiségben általánosítva történő fokozatos rögződéseiként. Az így szerveződő tulajdonságok az ember tevékenységében, magatartásában nyilvánulnak meg, olyképpen hogy befolyásolják, irányítják, szabályozzák azt.

Az irányultság és a jellem ebben a szabályozásban a tevékenység és magatartás ösztönző /motivációs/ szabályozását látja el, a képességek pedig a tevékenység végrehajtását befolyásolják.

Az egyéni fejlődés során alakuló tulajdonság-struktúrák /a képességek, a jellem, az irányultság/ szerveződése közvetlenül a születést követően megindul azzal, hogy a valóság különféle hatásai /ingerei/ működésbe hozzák az idegrendszert. A pszichikus tulajdonságok kifejlődésének megindulása tehát kezdetben az anatómiai-fiziológiai adottságokban /idegrendszer és annak működési sajátosságai/ biztosított lehetőségekre támaszkodik ugyan, de a tulajdonságok fejlődésének és bonyolult szerveződésének további ütemét és irányát egyre nagyobb mértékben a szervezet és a külvilág közti kölcsönhatás folyamata /az ember pszichikus tevékenységének a folyamata/, annak színvonala és minősége határozza meg. Mivel pedig - mint mondtuk - e kölcsönhatás folyamatában az anatómiai-fiziológiai adottságok maguk is formálódnak, ezért ahogyan a fejlődés előre felé halad a született adottságok befolyása egyre jelentéktelenebbé válik a személyiség tulajdonságainak szerveződésében /a képességek, a

jellem és az irányultság kialakulásában/.

A pszichikus tevékenység folyamatában kialakuló egyes tulajdonságok nem úgy jelentkeznek mint az e folyamattól elkülönülő képződmények /termékek/, hanem olyan eredményei a tevékenységnek, melyek kialakulásuk után nyomban megnyilvánulnak a tevékenységben, maguk is bekapcsolódnak a további pszichikus működésbe. Ezzel biztosítják a pszichikus tevékenység folyamatos tökéletesedését, egyre emelkedő, egyre differenciáltabbá váló színvonalát. A pszichikus tevékenység egyre differenciáltabbá váló színvonala viszont mindinkább magasabbrendű tulajdonságok, tulajdonság-csoportok, majd az egyre bonyolultabban integrált tulajdonság-struktúrák szerveződését teszi lehetővé. Mind eközben folyik az egyes tulajdonságok /tulajdonság-struktúrák/ megerősödése, fokozatos rögzülése is a személyiségben. Rögződnek a képességek, szilárdul a jellem, formálódik állandósul a világnézet, s emellett fokozódó mértékben alakulnak ki az egyes tulajdonságok közötti kölcsönhatás-kapcsolatok is.

Az elmondottakból következik, hogy az ember pszichikus tevékenységének milyensége és színvonala mindenkor nagymértékben függ a már kialakult tulajdonság-struktúrák minőségétől, fejlettségi fokától, a pszichikum éppenadott aktuális tartalmától, azaz magától az aktuális személyiségtől.

A pszichikus tevékenységnek ez a függése azadott személyiség-tartalomtól azt is jelenti, hogy a különféle

külső hatásokra /köztük a nevelőhatásokra/ kiváltódó egyes pszichikus folyamatok eredményei /pszichikus képződményei/ is a személyiség aktuális tartalmának meglévő minőségei alapján határozódnak meg.

A személyiséget tehát azoknak a belső feltételeknek egységeként fogjuk fel, amelyen keresztül a külvilág különféle hatásai átszűrődnek. E szerint az összes külső okok mindig a már kialakult belső feltételek közvetítésével hatnak a személyiségben.

Minden hatás eredménye /így a nevelőhatásoké is/ mindenkor függ a hatást felfogó személyiség meglévő tulajdonságaitól /korábban kialakult képességeitől, jellemének tulajdonságaitól és irányultságától/. Ha tehát eredményes nevelőhatást akarunk gyakorolni a személyiségre: nyilvánvaló, hogy a ráhatás eszközeinek, tartalmának és minőségének megválasztásában igazodnunk kell az adott személyiségben már kialakult meglévő tulajdonságokhoz. Az eredményes neveléshez elengedhetetlen tehát a formálni, alakítani kívánt személyiség megismerése.

Az embert környező objektív valóság - amellyel az ember kölcsönhatásban áll - jellegét illetően részint természeti, részint társadalmi. Az ember és a környezet kölcsönhatásában születéstől kezdődően szerepet visznek mind a természeti, mind a társadalmi tényezők. A személyiség fejlődésének kezdeti szakaszán a természeti környezet hatásai nagyon fontosak, szerepük azonban a fejlődés előrehaladásával egyre jobban háttérbe kerül, s lépésről-lépésre fokozatosan

egyre jelentősebbekké válnak a társadalmi környezet hatásai, melyek a második jelzőrendszer kialakulása révén fokozatosan domináns tényezőivé válnak a személyiség fejlődésének.

A környezeti hatások minőségei, -elsősorban a társadalmi jellegű hatásoké és a nevelésé - meghatározó jelentőségűek a személyiség fejlődésére.

A most bemutatott személyiség-felfogásból illetve az eddigiekben elvégzett szakirodalmi elemzés tanulságai-ból máris kézenfekvőként leszarmaztatható a tanulók személyiségének gyakorlati tanulmányozásához néhány olyan elsődleges megállapítás, amelyek máris körvonalazzák a személyiség megismerésének tartalmi programját, s befolyásolják a személyiség-tanulmányozás elvi követelményeire és módszereire vonatkozó további megállapításaink kiformálását is. Ezek az eddigiekből levont elsődleges következtetések - melyek egyben további szakirodalmi vizsgálódásaink irányultságát is megszabják - a következőként foglalhatók össze.

1. A tanulói személyiség megismerése és fejlődésének megértése érdekében vizsgálunk kell: a/ az adott gyermek anatómiai-fiziológiai adottságait /idegrendszerét, idegműködésének jellegzetességeit, az egyes analizátorok működésének sajátosságait/, b/ az egyéni fejlődés során kialakuló tulajdonságait, tulajdonság-struktúráit /képeességeit, jellemét és irányultságát/. E tulajdonságok felderítése és megismerése a tanulók tevékenységének folyamatában, egyéni és csoportos tevékenységük különböző formáinak sokoldalú tanulmányozásával történhet legsikeresebben és legteljesebben.

Vizsgálunk és elemeznünk kell a tanulók tevékenységeinek különféle produktumait, a tanulók egyéni és kollektív teljesítményeit.

Az egyes tulajdonságok fejlődését és az abban érvényesülő tendenciákat csak úgy érthetjük meg, ha megismerjük az adott aktuális személyiség minél teljesebb /tehát az összes többi tulajdonság meglévő fejlettségi szintjét is magában foglaló/ képét, az egyes személyiség-elemek közti kölcsönhatást.

Nemcsak annak felderítését kell elvégeznünk, hogy a vizsgált tanuló milyen konkrét tulajdonságokkal rendelkezik, hanem azt is, hogy az egyes tulajdonságok milyen - vezető, vagy alárendelt-szerepet játszanak a tanulók személyiségének egységében.

2. Az egyes tulajdonságok alakulásának vizsgálatában figyelemmel kell lennünk arra is, hogy milyen mértékben biztosítottak a tanuló számára a szóbanforgó tulajdonság kialakulásához szükséges tevékenység végzésének feltételei. /Milyen mértékben biztosítja ezt az adott környezet./ Meg kell ismernünk tehát a tanulók környezetét, életkörülményeik teljes összetettségében. /Anyagi, tárgyi feltételek biztosítása, lakás, ruházat, ételmezés, felszerelés, felügyelet, ellenőrzés, értékelés, morális stb. hatások./

Vizsgálunk kell a tanuló társadalmi, közösségi kapcsolatait. /Iskolai, családi, baráti stb. vonatkozásokban./ Ezzel összefüggésben vizsgálunk kell a közösség /társadalmi kapcsolat/hatásainak szerepét a tanuló tevékenységére, vi-

selkedésére, s vizsgálnunk kell a tanuló tevékenységének, magatartásának alakító/közvéleményt formáló, mozgósító, demoralizáló stb./ visszahatását környezetére, közösségére.

Tanulmányoznunk kell a tanuló környezetéhez való viszonyulásának tudatossági fokát s ezzel kapcsolatban tevékenysége társadalmi jelentőségének tudatosságát is. Figyelemmel kell kísérnünk a tanuló öntudatának, önismeretének, önértékelésének, s ezzel kapcsolatban önnnevelésüknek fejlődését s mindennek hatásait személyiségük fejlődésére. Ezzel kapcsolatban számításba kell vennünk a tanulóközösségnek /és más közösségeknek/ értékelését az adott tanulóra vonatkozóan, és az értékelés hatását az önismeret és önnnevelés alakulására.

Figyelemmel kell lennünk annak felderítésére is, hogy a tanuló egyes tulajdonságai /főképpen irányultságának és jellemének összetevői/ milyen mértékben, milyen érzékenységgel reagálnak, hogyan változnak a szűkebb környezetben érzékelhető és a világméretben zajló társadalmi átalakulás különféle hatásaira. /Hogyan alakulnak e hatásokra eszményei, életelvei, érzelmei, érdeklődése, világnézete stb./

3. A személyiséget fejlődésében kell vizsgálni. A jelenben adott viszonyok tanulmányozásában okkereső módon vissza kell nyulnunk az előző és a korábbi életszakaszok fejlődési szintjeihez. Tanulmányoznunk és elemeznünk kell a tanuló visszamenőleges élettörténetét.

4. Tanulmányoznunk kell a tanulók pszichikus folyamatainak /megismerő funkcióinak, cselekvésének, akaratának, érzelmi életének/ sajátosságait és motivumait.

Vizsgálódásainknak ki kell terjedni a tanulók nem tudatos /ösztönös, impulzív/ megnyilvánulásaira, a feltétlen-reflex működésre, a kialakult automatizmusokra, szokásokra, és ezek motivumaira is.

5. A különböző képességek vizsgálatában fontos szem előtt tartanunk, hogy minden normális, ép idegrendszerrel rendelkező tanuló mindegyik képessége legalább az átlagosan elfogadható szintre fejleszthető, megfelelően megválasztott tartalmu tevékenység végeztetésével. Ezért nem elegendő csak az egyes képességek elért /megfelelő vagy alacsony/ szintjének konstatálása, hanem a személyiség megismerésével azt is fel kell derítenünk, hogy miben van az esetleges lemaradás oka, s mi legyen a korrigálás útja.

6. A jellem és jellemvonások tanulmányozásában szem előtt kell tartanunk, hogy azok nem veleszületett és változhatatlan tulajdonságok, hanem az ember előző életkörülményei által produkált ösztönzők rögződésének eredményei, s éppen ezért arra alkalmas, helyes ösztönzéseket tartalmazó élethelyzetek és tevékenység megteremtésével alakíthatók ki, illetve változtathatók meg. Megváltoztathatatlan jellem nincs. A személyiség-megismerésnek ebben a vonatkozásban is feladata, hogy ne csak felismerje a jellemvonásokat, hanem derítse fel az alapjukat képező motivumokat, és jelölje ki az esetleg szükséges korrigálás módját.

7. A tanulói személyiség megismerését nem szabad öncélú tevékenységnek tekintenünk, hanem azt, annak minden egyes részletét, minden elvi és gyakorlati vonatkozását a személyiség-formálás alárendelt eszközeként kell szemlél-
nünk.

Most összefoglalt következtetéseink nyilván nem öle-
lik fel a tanulói személyiség megismerésében szem előtt tar-
tandó valamennyi szükséges szempontot. Méginkább nem tekint-
hetjük e következtetéseket önmagukban alkalmasnak arra, hogy
egyértelmű eligazításul szolgáljanak a személyiség tervsze-
rű fejlesztésének nagyon bonyolult munkájához. Ehhez e kö-
vetkeztetések még lényeges kiegészítésre, gondos részlete-
zésre, a gyakorlati munkában való alkalmazásuk célszerű mód-
jainak megkeresésére, s a nevelés gyakorlatában történő ki-
próbálásukra van szükség. Arra azonban alkalmasnak tart-
juk a következtetéseket, hogy szem előtt tartásuk biztosithas-
sa a személyiség megismerésének célszerű módját kereső to-
vábbi gyakorlati és elméleti vizsgálódásaink helyes irányult-
ságát.

II. fejezet

A tanulói személyiség megismerésének elvi, tartalmi és módszertani kérdései

Ebben a fejezetben az előzőekben kifejtett személyiség-értelmezés birtokában feladatunknak tartjuk, hogy összegező állásfoglalást alakítsunk ki a tanulói személyiség megismerésének és fejlesztésének következő fontosabb kérdéseiben:

I. Melyek a legfontosabb szem előtt tartandó elvi követelmények a személyiség tanulmányozásában?

II. Milyen tartalmi elemekre kell irányulnia a személyiség tanulmányozásának? /Mit öleljen fel, mire terjedjen ki, hogy lehetőleg hiteles, átfogó és a nevelésben hasznosítható képet nyújtson a fejlődő személyiségről?/

III. Melyek a tanulói személyiség megismerésének az átlagos iskolai gyakorlatban is alkalmazható legcélravezetőbb módszerei?

IV. Milyen legyen a személyiség tanulmányozását és fejlesztését szolgáló, s az átlagos iskolai gyakorlatban is alkalmazható osztályfőnöki nyilvántartások legcélszerűbb formája, rendszere, vezetésének mechanizmusa?

Az említett kérdésekkel kapcsolatban feldolgozott szakirodalom most következő elemzésében az I. fejezetben kialakított személyiség-szemlélet elvi alapjáról kiindulva

közelítjük meg és értékeljük a különféle koncepciókat, s ugyancsak ezt a személyiség-szemléletet kívánjuk érvényesíteni az egyes kérdésekkel kapcsolatos állásfoglalásaink kialakításával is.

A vázolt problémakörök kifejtésében a szerves egymásra építettség tudatos érvényesítésére fogunk törekedni, amennyiben mindvégig igyekszünk szem előtt tartani azt az elvi megfontolást, hogy elsősorban személyiség-szemléletünknek kell irányítania állásfoglalásainkat a személyiség tanulmányozásával szemben támasztandó elvi követelmények kérdéseiben, továbbá hogy személyiség-szemléletünknek és az elfogadott elvi követelményeknek együttesen kell szabályozniuk a módszerekre és az eszköz-jellegű adminisztrációs nyilvántartási eljárásokra vonatkozó állásfoglalásainkat. E szerves egymásból-származtatás mellett koncepciónk kialakításában további befolyásoló tényezőként vesszük tekintetbe a személyiség tanulmányozása terén szerzett eddigi iskolai tapasztalatainkat⁺, valamint ezzel összefüggésben azt a megfontolást, hogy az említett kérdésekben kialakított koncepciónk az átlagos iskolai gyakorlatban megvalósítható legyen.

+ Intézetünk irányításával megindult a tanulók személyiségének tanulmányozása az egyetem két gyakorló iskolájában /Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskola és Ságvári Endre Gyakorló Általános Gimnázium/, továbbá Csongrád megyében /a kisteleki kollégiumban, a forráskuti-, szatymazi-, és üllési általános iskolákban/, Szeged városban /az "Ifju Gárda" nevelőotthonban, a Rókusi Általános Iskolában/ és a Gödöllői Járás néhány iskolájában.

I. A tanulói személyiség tanulmányozása során
szem előtt tartandó elvi követelmények

E követelmények jórészt következnek az I. fejezetben kialakított személyiség-értelmezésből, elvileg összeegyeztethetők azzal, s több vonatkozásban megerősítik, alátámasztják azt. E követelmények egy részére magunk is utaltunk már az I. fejezet végén, a személyiség-szemléletünk-
ből legközvetlenebbül adódó összefoglaló megállapításaink között. Teljesebb, rendszerezettebb kifejtésükhöz segítséget kaptunk a témával foglalkozó szakirodalomból. Hazai vonatkozásban igen figyelemre méltó elemzésekkel találkozhatunk

Ágoston György, Balogh Jenő, Balázsné Méhes Vera, Harsányi István, Kovács Péter, Lénárd Ferenc, Rókusfalvy Pál, Somos Lajos, Temesi Alfréd, Vág Ottó és Zentai Károly későbbiekben hivatkozásra kerülő tanulmányaiban. A külföldi szakirodalomból e tekintetben elsősorban szovjet szerzők munkáira támaszkodhattunk, de felhasználtunk néhány nyugati szerző idevágó tanulmányát is. A külföldi szerzők közül Sz.L. Rubinstein, A.L. Snirman, A.G. Kovaljov, Bozsovics, Bocskareva és Raev, Jon Radu, Gal Roger, Zehner K, Werner Dorst, Roland D, Henri Vallon, Zörgő Benjamin és Fodor Katalin tanulmányait, illetve kutatási eredményeit fogjuk felhasználni fejtegetéseinkben.

Az említett szerzők témánkhoz tartozó kutatási eredményeinek elemző feldolgozása alapján megkíséreljük kifejezni és összefoglalni azokat az elvi jellegű, szemléletbeli

követelményeket, melyeknek vezérfonalként történő szem előtt tartását szükségesnek látjuk a tanulók személyiségének tanulmányozásában. A szóbanforgó követelményeket a következő alapelvekben foglalhatjuk össze:

1. a tevékenység pszichológiai jelentősége,
2. a motivumok felkutatása,
3. a társadalmi, közösségi viszonyulás figyelembe vétele,
4. a fejlődés figyelembe vétele,
5. az értékes tulajdonságokra való támaszkodás,
6. a cél- és eszköz reláció figyelembe vétele a személyiség tanulmányozásában.

E felsorolt alapelvek értelmezését és részletesebb tartalmi kifejtését az alábbiakban nyújtjuk.

1. A tevékenység pszichológiai jelentőségének figyelembe vétele. Első alapelvünk a marxista pszichológia azon elvi és gyakorlati szempontból egyaránt nagy jelentőségű tételére támaszkodik, amelyik kimondja, hogy a személyiség szerzett tulajdonságai az ember tevékenysége közben, pszichikus folyamatainak eredményeként alakulnak ki, s hogy a kialakult vagy alakulóban lévő tulajdonságok ugyancsak a tevékenységben, az ember tevékenységét szabályozó pszichikus folyamatokban nyilvánulnak meg. Alapelvünk tulajdonképpen e tétel következő két konzekvenciáját tartalmazza:

a/ A tanulók személyisége csoportos és egyéni tevékenységük különböző formáinak s a tevékenységeket szabályozó pszichikus folyamatoknak sokoldalú, tervszerű tanulmányozása

révén ismerhető meg a legsikeresebben.

b/ A nevelés a személyiség szerveződésének alakítását, fejlesztését a tanulók tevékenységének irányításával valósíthatja meg a legeredményesebben.

Ennek az alapelvnek valamilyen formában történi hangsúlyozását csaknem mindegyik általunk tanulmányozott szerzőnél megtalálhatjuk. A már említett szerzők közül indokoltnak tartjuk itt A.L.Snirman^{/10/} és A.G.Kovaljov^{/11/} állásfoglalásainak összevetését, továbbá Temesi Alfréd^{/12/} tanulmánya alapján a francia iskolareform idevonatkozó álláspontjának számbavételét. Előbbieket álláspontunk elvi megalapozásában betöltött jelentősége miatt, utóbbit pedig azért, mivel rajta keresztül bizonyos kitekintést nyerhetünk arra, hogy szóbanforgó alapelvünk hogyan érvényesül a francia iskolareform által előtérbe helyezett személyiség-megismerő munkában, és a svájci, illetve belga iskolai gyakorlatban.

Snirman és Kovaljov állásfoglalása teljesen egyezik fentebb megfogalmazott első alapelvünkkel abban, hogy a tevékenység szerepét és jelentőségét egyformán értékelik a személyiség tulajdonságainak kialakulásában. Eltérés mutatkozik viszont a két szerző felfogása között a pszichikus folyamatoknak a személyiség megismerésében és vizsgálatában betöltött jelentősége értékelésében. E tekintetben ugyanis Snirman kifejti azt a véleményét, miszerint óvakodni kell attól a funkcionális lélektani szemlélettől, amely a személyiség megismerése érdekében sorra, egyenként szükségesnek tartja az egyes pszichikus folyamatok sajátosságainak tanulmányozását.

Szerinte ez a szemlélet a lélek és a tudat bonyolult jelenségeit helytelenül egyes különálló funkciókra bontaná fel úgy, mintha e funkciók önállóan, egymástól függetlenül léteznének. Szerinte az egyes különálló pszichikus funkciók tanulmányozása helyett a személyiség bonyolultabb integrális sajátosságait kell vizsgálni, miközben az egyes folyamatokat nem önálló "funkciókként", hanem a személyiség egymással szoros összefüggő oldalaiként kell tekinteni. /Snirman az említett "integrális sajátosságokon" az emberi tevékenység irányultságát, alapmotivumait, az ember képességeit, tehetségét, valamint az ember jellemét és vérmérsékletét érti./

Kovaljov viszont - Snirman állásfoglalásától eltérően, sőt azzal első tekintetre némiképp ellentétben - Rubinsteinnel együtt /13-14/ azon az állásponton van, hogy a személyiség bonyolult tulajdonságainak fejlődése nem érthető meg, nem ismerhető meg s ennél fogva nem is tanulmányozható eredményesen azoktól a pszichikus folyamatoktól elválasztottan, amelyekben ezek a tulajdonságok kialakulnak. Nyilvánvalónak tartja tehát, hogy a személyiség eredményes megismerése érdekében szükséges a pszichikus folyamatok sajátosságainak a tanulmányozása is.

Kétségtelen az, hogy a bemutatott két felfogás között első pillanatban ellentmondás mutatkozik. Tüzetesebb elemzőbb megfontolás alapján azonban - véleményünk szerint - összeegyeztethető a két szerző állásfoglalása. Ennek érdekében Snirman álláspontját úgy kell felfognunk, hogy a személyiség tanulmányozásában célként valóban nem az egyes pszichikus

folyamatok sajátosságainak a megismerését kell kitűznünk, hanem az ezen sajátosságokból folyamatosan összegeződő és fokozatosan rögzülő integrált tulajdonság-szerkezeteket. ^{megismerését}

Ez a helyes célkitűzés azonban nem zárhatja ki azt, hogy éppen ezen tulajdonság-strukturák fejlődésének jobb megértése érdekében, fejlődésük tendenciáinak és fejlesztésük lehetőségeinek megismerése érdekében nem lenne szükséges a pszichikus folyamatok sajátosságainak a tanulmányozása is.

Véleményünk szerint Snirman állásfoglalásában csakarról van szó, hogy az "integrált tulajdonság-strukturák" tanulmányozása nem helyettesíthető egyszerűen az egyes pszichikus funkciók elszigetelt mozaikszerű tanulmányozásával, mert az egyes pszichikus folyamatok sajátosságainak elszigetelt mozaikjai valóban nem képesek megrajzolni a személyiség hiteles és jellemző képét. Ha viszont már a pszichikus folyamatokat, és azok egyéni sajátosságait nem elszigetelt külön funkciókként vizsgáljuk, hanem éppen a bonyolultabb "integrált tulajdonság-strukturák" kialakulását befolyásoló tényezőkként tekintjük őket, akkor ezzel már nemcsak hogy elkerüljük a valóban helytelen funkcionális lélektani szemlélet érvényesítését, hanem már annak kiküszöbölését is vizsgáljuk. Eleget teszünk így Snirman követelményének is: a személyiség bonyolultabb integrális tulajdonságainak tanulmányozása közben az egyes pszichikus folyamatokat az egységes személyiség szorosan összetartozó és egymás kifejlődését szervesen befolyásoló oldalaként fogjuk fel. A Kovlajov által képviselt felfogás kifejezetten hangsúlyozza is, hogy

a személyiség tanulmányozása közben a pszichikus folyamatok vizsgálata soha sem lehet csak analitikus, hanem az minden esetben analitikus-szintetikus megközelítést kíván. A pszichikus folyamatok soha sem tanulmányozhatók a személyiség pszichikus tulajdonságainak figyelembe vétele nélkül, - és viszont. Ezért a tanulók személyiségének tanulmányozásában - amint Kovaljov mondja - összekapcsoltnak kell érvényesíteni az általános pszichológiai és személyiséglélektani szempontokat. Az egyes tulajdonságok analitikus-szintetikus tanulmányozása nemcsak azt jelenti, hogy adott tulajdonságot nem vizsgálhatunk eredményesen a személyiség pszichikus folyamataitól elszigetelten, hanem azt is, hogy az egyes tulajdonságok tanulmányozása elszakíthatatlan az összes többi tulajdonság vizsgálatától, valamint a személyiség összes tulajdonságai között fennálló bonyolult kölcsönös kapcsolatok, kölcsönhatások figyelembe vételétől. E kölcsönhatások figyelembe vétele nélkül nem tárhatók fel teljességükben az egyes tulajdonságok keletkezésének és fejlődésének feltételei, melyeknek ismerete viszont nélkülözhetetlen a személyiség-tulajdonságok tervszerű fejlesztéséhez.

Temssi Alfréd tanulmánya a francia iskolareform és a tanulók megismerése kérdéseinek összefüggéseit ismertetve érzékelteti, hogy Franciaországban is a tanulók tevékenységét, főként pedig az iskolai oktató-nevelő munkában való részvételükkel kapcsolatos tevékenységet tekintik a személyiség-tanulmányozás legfontosabb eszközének és keretének. Mellőzik a bonyolultabb pszichológiai módszereket, nehogy azokkal zavar-

ják a szokásos ütemű oktatást és nevelést./

A francia iskolareform koncepciója szerint a tanulók személyiségét elsősorban természetes- és kísérleti tevékenységük megfigyelésével kívánják megismerni, s az így feltárt adatoknak, tényeknek megfelelően próbálják megállapítani a személyiség-fejlesztés alapvető tennivalóit: a tanulók cselekedtetésének fejlesztő hatású formáit. Olyan sajátos tendenciájú foglalkoztatást biztosítanak a tanulók számára, amely egyaránt és egyszerre szolgálja a tanulók teljesebb megismerését és személyiségük tervszerű fejlesztését. Erre szolgál a francia kísérleti iskolák gyakorlatában az ugynevezett "irányított munka" /"travail dirigé"/ sajátos módszerének alkalmazása. Az "irányított munka" órái az egyes tantárgyak anyagához kapcsolódnak ugyan, de elsősorban nem a tantárgyi ismeretek közlésére vagy begyakorlására szolgálnak, hanem a tanulók személyiségének tevékenység közbeni megismerését és fejlesztését célozzák. Ezeken az órákon osztály-, vagy kisebb csoport-keretben olyan céllal szervezett tevékenységet végeznek a tanulók, amely alkalmas személyiség-tulajdonságaik /pl. megfigyelőkészségük, emlékező-képességük, absztrakciós készségük, az egyes gondolkodási műveletekben való jártasságuk, kombináló készségük, szervező képességük stb./ megismerésére és tervszerű fejlesztésére. Ezeknek az óráknak a tanár által történő megfigyelése ad aztán alapot a legközelebbi, vagy a továbbiakban következő "travail dirigé" órák személyiség-fejlesztő programjának megtervezéséhez.

Temesi tanulmányából látszik, hogy a tevékenységnek a személyiség szerveződésében betöltött szerepére vonatkozó modern pszichológiai felfogás - lényegében említett alapelvünk - érvényesül a francia iskolareform mai törekvései között is, továbbá a francia iskolareform tendenciáihoz e vonatkozásban nagyon hasonló, nevelést korszerűsítő belga és svájci törekvésekben is. /Ez utóbbi országokban szintén kísérleteznek a "travail dirigé" órák módszerével./

2. A motivumok felkutatása

A tanuló tevékenységének és különféle megnyilvánulásainak tanulmányozása csak akkor vezethet el személyiségük hiteles megismeréséhez, ha a külső megnyilvánulások tanulmányozása együttjár a tevékenység pszichikus motivumainak, belső vagy külső indító-okainak feltárásával. A tanuló minden megnyilvánulását csak a megkeresett motivumok ismeretében, azokkal összevetve lehet helyesen értékelni. Ugyanannak a külső megnyilvánulásnak ugyanis különböző belső motivációi lehetnek, és fordítva is: azonos indító-okok má-más féle külső megnyilatkozást válthatnak ki, a személyiség aktuálisan adott egyéni sajátosságaitól függően.

Ezen alapelv érvényesítésének sokoldalu lehetőségeiről igen hasznos utbaigazítást kaphatunk a kérdéssel foglalkozó szakirodalomból.

Az egyes szerzők a motivumok feltárásának problémáit különböző oldalakról - és számunkra igen tanulságosan - közelítik meg. Ezért fejtegetéseik lényegének áttekintését

e helyen indokoltnak tartjuk.

Snirman^{/10/} a motivumok közül kiemeli az emberi cselekvés legfontosabb pszichológiai alapjával; a céltudatossággal összefüggő szándék figyelembe vételének jelentőségét a viselkedés és magatartás értékelésében. Jon Radu^{/15/} is hangsúlyozza, hogy a tanulók tanulmányozása során megszerzett elsődleges észleletek önmagukban csak nyers adatoknak tekinthetők. Csak a sokoldalú elemzés vezetheti el a nevelőt az adatok helyes pedagógiai és pszichológiai értelmezéséhez. Ez viszont megköveteli a tanulók megnyilvánulásaiban közrejátszó motivumok megismerését. A motivumok felderítését megkönnyíti, ha az egyes tanulói megnyilvánulásokat azoknak a konkrét élethelyzeteknek összefüggéseiben értékeljük, amelyekben végbementek. A konkrét élethelyzet /"nevelési helyzet"/ figyelembe vétele ugyanis sok vonatkozásban képes megvilágítani a tapasztalt lelki megnyilvánulások motivumait.

Bocskareva és Raev^{/16/} a motivumok felderítésével kapcsolatban rámutatnak arra is, hogy a tapasztalt megnyilvánulások motivumainak minél teljesebb ismerete nemcsak a személyiség jobb megismerése és megértése érdekében fontos, hanem a személyiség tervszerű fejlesztése szempontjából is nagyon jelentős, mert a személyiség motivációs bázisának ismeretében a nevelés könnyebben lesz képes megteremteni azokat a helyzeteket, amelyek erősítik, fejlesztik az értékes tulajdonságokat, illetve amelyek képesek lesznek "lebontani", megszüntetni a negatív tulajdonságokat.

Igen figyelemre méltóan elemzi a motívumok feltárásának jelentőségét Rókusfalvy^{/17/} is. Szintén az adott élethelyzet számbavételének fontosságából indul ki. Szerinte /megegyezően Henri Wallon^{/18/} és Kovaljov^{/11/} felfogásával/ a pszichológiai élethelyzet fogalma tágabb értelemben kiterjed a gyermek teljes társadalmi környezetére /család, iskola- és osztályközösség/, sőt még tágabb értelemben kiterjeszthető az adott társadalmi rendszerre is. Szűkebb értelemben élethelyzeten a környezeti feltételek éppen adott aktuális részleteit, az egyes különböző cselekvési alkalmakat értjük. Az adott élethelyzet /akár a szűkebb, akár a tágabb értelmezésben/ nagymértékben befolyásolhatja az egyén cselekedeteit. A "helyzet" sokszor szinte kényszerítő jelleggel készítet adott irányu magatartásra. Az egyes cselekedetek teljes megértéséhez tehát mindig szükséges a teljes helyzetösszefüggés ismerete. A ható motívumok valószínűen helyes megtalálásához az szükséges, hogy a teljes helyzetösszefüggés ismeretében a tanulók tapasztalt megnyilvánulásairól eldöntsük azt, hogy azok helyzetszerűek-e, vagy sem, s mennyiben felelnek meg az adott helyzetösszefüggésnek. Előfordulhat, hogy egyes esetekben a tapasztalt magatartás nem bizonyul helyzetszerűnek. A motívumok további kutatása ilyenkor vagy a magatartás valamiféle tendenciózus jellegét deríti ki, vagy bizonyos alkalmazkodási rendellenességre világít rá. Mindkét felismerés közelebb viszi a nevelőt az adott személyiség teljesebb megismeréséhez. Ezen keresztül abban is segít, hogy a nevelő a gyermek különböző élethelyzetekben való

jövőbeli várható viselkedését előre láthassa /legalább is a valószínűség mértékéig/. Ez az "előre látás" fontos annak a megállapításában, hogy az egyes tanulókat milyen nevelői ráhatásoknak lehet és kell kitenni, s milyen várható eredményel.

Ugyancsak Rókusfalvy utal arra, hogy a motivumok felkutatásában figyelemmel kell lenni az adott gyermek vágyaira, szükségleteire, ösztön-működéseinek jellegzetességeire, törekvéseire, hajlamaira, érdeklődésére, érzelmi életére, eszményeire, mindezek igény szintjére, s a bennük fellelhető egyéni és társadalmi távlatokra.

Arra is felhívja Rókusfalvy a figyelmet, hogy a motivumok felkutatására irányuló elemzésnek együtt kell járnia a gátlások tanulmányozásával. A motivumok és a különféle /érzelmi, értelmi, erkölcsi/ gátlások integrált összhatása alakítja ugyanis ki az önuralmat. Az ugynevezett gátlástalan magatartás az elégtelen önuralommal van összefüggésben. Ilyenkor fellazul a motivumok és gátlások egyensúlya, s így a gátlások nem érvényesülnek kellően a magatartásban. A motivumok és gátlások egyensúlya fellazulhat úgyis, hogy a gátlások kerülnek a kellőnél is nagyobb túlsúlyba a magatartás befolyásolásában. Ez gátlásos, szorongó, félszeg viselkedésben nyilvánul meg. Ilyen esetekben mindig meg kell keresni a gátlásosság, félszegség okát, a motivációk és gátlások egészséges egyensúlyának helyreállítása érdekében. Ez az okkeresés igen széles területeket ölelhet fel, a különféle betegségek, hormonzavarok területeitől az esetleges rideg, túlszigoru

megfélemlítő szülői vagy nevelői magatartáson keresztül a legkülönbözőbb forrásokból eredhető pszichikus sérülések vagy jelentősebb pszichikus megrázkódtatások területeiig.

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy mivel az ember cselekvéseinek irányításában egyaránt döntő befolyása lehet értelmi, erkölcsi, érzelmi és akarati motívumoknak, ezért az egyes tapasztalt megnyilvánulások indító-okainak keresésében az említett területek mindegyikére figyelemmel kell lenni. Az ismeretek, készségek, képességek, szokások, az erkölcsi tudatosság, az erkölcsi meggyőződés adott színvonala, az akarati tulajdonságok milyensége, a saját én-nel szemben támasztott követelmények igény szintje, mind-mind nyomravezető tényezők lehetnek az egyes megnyilvánulások motívumainak felkutatásában.

Werner Dorst^{/19/} szintén azt hangsúlyozza, hogy az ember személyiségére jellemző tulajdonságok gondolkodásának, érzelmi-és akarati folyamatainak, valamint cselekvésének indító motívumai, céljai és eredményei felől közelíthetők meg, s hogy ezt a megközelítést nagymértékben megkönnyítheti a személyiség szokásainak, készségeinek, képességeinek figyelembe vétele. A motívumoknak mint cél-okoknak a feltárása nemcsak a személyiség megértését, hanem egyben annak tervszerű, célirányos nevelését is elősegíti. Találónan fejezi ki ezt Dorst a személyiség nevelésének alapvető makarenkoi törvényével: "Tökéletes harmóniát teremteni a társadalom általános céljai és a személyiség sajátos céljai között, ... olyan behatásokkal, melyekben a társadalom általános céljai

sége mellett foglal állást Zentai Károly^{/21/} tanulmánya⁺ is, amely egyben a motivumok megközelítésének újabb aspektusaira is felhívja a figyelmet. Kiemeli, hogy a motivumok felkutatásához az egyes magatartási megnyilvánulások konkrét körülményeinek /a "helyzetnek"/ figyelembe vétele azért is elengedhetetlen, mert minden egyes magatartási megnyilvánulást minden esetben megelőzi az adott körülmények /a "helyzet"/ által determinált hatásoknak szubjektív pszichikus átélése, "feldolgozása". A pszichikus "feldolgozás" jelentősége abban van, hogy a benne jelentkező pszichikus élményeken keresztül válhatnak /és válnak/ belső magatartási motivumokká, s ezzel személyiség-formáló tényezőkké a külső környezeti hatások. /Interiorizáció/

Az indítóokok megbízható felkutatása azért is nagyon fontos, mert azok tulajdonképpen a magatartásban, és egyben a személyiség szerveződésében éppen ható, viszonylagosan állandó, tehát az aktuális személyiségre jellemző "energiaforrásokat", energiaviszonyokat világítják meg. Az így feltáruló "energiaviszonyok" mutatják meg azt, hogy az egymással bonyolult kölcsönhatásban álló indítóokok az ösztönök szintje és az eszmei szint között milyen egyensúly-helyzetben vannak. Hangsúlyozni kell, hogy a motivumok említett állandó jellegét mindig csak viszonylagos állandósággként szabad

+ Zentai tanulmánya maga is több szerzőre hivatkozó, szintetizáló tendenciájú munka. Megállapításainak egyes vonatkozásai az e dolgozatban is érintett szakirodalom más szerzőnél is megtalálhatók. /Pl. Rókusfalvynál/

felfogni, hiszen a fejlődő személyiségben maguk a motívumok is állandóan változnak, alakulásban vannak. Helyes irányu fejlődés /adekvát nevelőhatások/ esetén a motívumok alakulásának tendenciája mindinkább az észmei szint irányába mutat.

A motívumok megbízható feltárásához - mivel igen sok-tényezőző jelenséggel állunk szemben - nem mindig elegendő magában a megfigyelés. Kiegészítő eljárásként sokat segíthet ebben a tanulók kikérdezése, a beszélgetés. Természetesen csak abban az esetben, ha a nevelő és a növendék közötti őszinte, bizalmas viszony biztosítja a tanuló közléseinek hitelességét, megbízhatóságát. A gyermek esetleges félrevezető szándéka viszont nagyon meghiúsíthatja a helyes eredmények elérését. Ezért a beszélgetés során nyert értesüléseket mindig össze kell vetni a megfigyelés által feltárt adatokkal, a külső körülményekkel, azaz a helyzetszerűség fennállását kell ellenőrizni a tanuló közléseivel kapcsolatban is.

Elemzésünkéből kiderül, hogy a motívumok helyes feltárására irányuló munka rendkívül szerteágazó és bonyolult. Nagy körültekintést, sok t ényező figyelembe vételét, megfelelő pedagógiai érzéket és tapasztalatot, s nem utolsó sorban meghatározott szintű lélektani szakismeretet igényel. A motívumok feltáráshoz minden helyzetre alkalmas "recept" megállapítása ezért lehetetlen is lenne. Ennek ellenére mégis úgy véljük, hogy a szakirodalom elemzése alapján fentebb kiemelt megállapítások némi segítséget jelenthetnek a motívumok felderítésének szükségességét kimondó elvi követelményünknek gyakorlatban való érvényesítéséhez.

3. A közösségi, társadalmi viszonyulás figyelembe vétele

Személyiség-értelmezésünk magában foglalja a marxista pszichológiának azt az alapvető - a marxizmus klasszikusaitól származó - megállapítását, hogy az ember személyisége társadalmi létfeltételeinek terméke. Ebből az alapvető megállapításból származik a személyiség tanulmányozásával szemben támasztott harmadik fontos elvi követelményünk, mely szerint a tanulók tevékenységét - s ezen keresztül személyiségét - megnyilvánulásaik társadalmi jelentőségének és társadalmi befolyásoltságának figyelembe vételével kell elemezni és értékelni. A tanulmányozás során a tanulókat társadalmi közösségük tagjaiként, közösségükkel való kölcsönhatásukban, a közösségben alakuló társas kapcsolataik szem előtt tartásával kell szemlélni.

Ezt a követelményt az általunk áttanulmányozott szakirodalom többoldaluan is megvilágítja. Tömören utal alapelvünk lényegére Henri Wallon^{/18/} amikor kifejti, hogy a gyermek magatartása a társadalmi környezet vele szemben tanusított magatartásának kiegészítője. A környezet minden hatása átalakulásokat eredményezhet a gyermek megnyilvánulásaiban. Mivel minden gyermek társa más személyeknek, tartós vagy alkalmi jellegű közösségekben, ezért ha a közösségben ható tényezők megváltoznak, ezzel együtt a gyermek megnyilvánulásai is változnak. /Jóllehet ez soha sem mechanikus folyamat./

A személyiség-tanulmányozás közösségi aspektusáról szólva Snirman^{/10/} gondolatai nyomán kiemelhetjük, hogy a tanulók kollektívához és társakhoz való viszonyának elemzése, személyiségük sok fontos vonását tárhatja fel. Különösen fontos e szempontból a tanulónak a/ az iskolaközösséghez és az osztálykollektíva egészéhez fűződő viszonya, b/ az ifjúsági mozgalomhoz fűződő viszonya, c/ az egyes osztálytársakhoz, és az osztályközösségen belül szerveződő kisebb csoportosulásokhoz fűződő viszonya. /Barátkozás, rokonszenv, ellen-szenv megnyilvánulásai, s ezek indítói./ Indoklást nem igénylő, evidens tény, hogy az említett kollektívákhoz, egyes tanulókhöz, barátokhoz fűződő viszony helyes elemzése és értékelése nem nélkülözheti maguknak a közösségeknek, valamint a tanulóval kapcsolatban álló társaknak, és baráti csoportosulásoknak alapos tanulmányozását. A közösségi nevelés lényegéből fakad, hogy az egyes egyének fejlődése, nevelése, személyiségük szerveződése szorosan összefügg s kölcsönhatásban zajlik a közösség fejlődésével és nevelésével. Ebben a kölcsönhatásban nemcsak az osztályközösség egészének van nagy jelentősége, hanem az osztálykollektívában alakult kisebb /szervezett vagy spontán/ összetartozó csoportoknak, sőt a páros kapcsolatoknak is. A közösségi kapcsolatok és a közösségi viszonyulás teljes megértéséhez a viszonyulás mindkét oldalát tanulmányozni kell. Egyrészt vizsgálni kell az egyén viszonyulását közösségéhez, /annak céljaihoz és követeléseéhez /, másrészt pedig figyelembe kell venni a

viszonyulás másik oldalát: a közösségnek a tanulóval szemben tanusított magatartását is. /Milyen követelményeket támaszt a tanulóval szemben, hogyan tartja számon magatartását, teljesítményeit, hogyan értékeli azokat stb./ Annak a figyelembe vétele, hogy mit tett és mit tesz a közösség az egyes tanulóért, lehetővé teszi a nevelő számára, hogy adott nevelési probléma megoldásában szerves egységben tervezhesse meg a közösségre irányuló nevelési ráhatásokat és az egyénnel szemben támasztott követelményeket.

A tanulók közösséghez való viszonyának sokrétű elemzése magában foglalja a magatartás egyéni- és közösségi /társadalmi, erkölcsi/ motivumai közötti egyensúly mérlegelését is. E mérlegelésnek azt kell felderítenie, hogy a tanulók személyes motivumai milyen mértékben ölelik fel a közösségi, erkölcsi motivumokat, illetve, hogy az utóbbiak milyen mértékben és ütemben válnak a tanuló személyes motívumaivá.

A tanulói személyiség megismerése és a közösségi nevelés kapcsolatában Ágoston György^{/22/} arra a lényeges összefüggésre hívja fel a figyelmet, hogy maga a közösségi nevelés szükségszerűen igényli a tanulók személyiségének minél alaposabb megismerését. A közösség kialakítása, megszervezése és gyümölcsöző működtetése ugyanis azt követeli, hogy a tanulókat személyiség-tulajdonságaik megismerése alapján, egyéniességüknek, képességeiknek, érdeklődésüknek legmegfelelőbb módon kapcsoljuk be a közösségbe, a közös célokért folyó tevékenységbe. /Ez az összefüggés egyben azt is kifejezi,

hogy a tanulói személyiség megismerése nem öncélú tevékenység, hanem az eredményes nevelés egyik nélkülözhetetlen eszköze./

Somos Lajos^{/23/} ugyanennek az összefüggésnek másik oldalára világít rá. Kifejti, hogy az egyes tanulók egyénenkénti megismerése magában nem elegendő a sikeres közösségi neveléshez. Az osztályközösség értéke, jellege, sajátosságai ugyanis nem származtathatók le az egyes tanulókra jellemző sajátosságok összegezéséből. A közösséget ezen összegeződésen kívül, - s ennél jelentősebben - sajátos közösségi jegyek és erőhatások is jellemzik. Ezeknek a megismerése szintén nélkülözhetetlen a kollektiva további fejlesztésében is, de az egyes személyiségek eredményes nevelése érdekében is. Elengedhetetlen a közösségben uralkodó nézeteknek, a közösségi közvéleménynek, az egyén és a közösség kölcsönös egymásra hatásának az ismerete, s az egyes tanulók közösségben elfoglalt helyének, szerepének figyelembe vétele.

Somos Lajos hivatkozik e kérdésben Kovaljovra, aki szintén állást foglal az individuál-pszichológiai vizsgálódásnak szociál-pszichológiai vizsgálódásokkal történő összekapcsolása mellett. Hivatkozik az NDK-ban folyó neveléslélektani kezdeményezésekre, ahol szintén egymással szerves összefüggésben végzik az osztályközösség tanulmányozását és az egyes tanulók személyiségének megismerését.

Kovaljov^{/11/} - mint azt Somos Lajos is kiemelte - az egyén pszichológiai tanulmányozását elszakíthatatlannak tartja az őt befolyásoló közösség szociálpszichológiai tanulmányozásától. Hangsúlyozza, hogy a tanulói személyiség ta-

nulmányozásában fontos tényezőként kell számításba venni a tanuló kollektíváját, a gyermeknek a közösséghez fűződő sokrétű viszonyulását, helyzetét a közösségben, valamint a közösségből őt érő különféle késztetéseket és hatásokat. Amennyire szervesen összetartozik az egyes személyiség tanulmányozása kollektívájának tanulmányozásával, ugyanolyan mértékben elválaszthatatlanok egymástól a nevelési ráhatások is ezen a szervesen összefüggő két területen /az egyénre hatás és a kollektívára hatás területein/. A közösség tanulmányozásában nemcsak a szervezeti kérdésekre kell figyelemmel lennünk, hanem a közösség hangulatára, a közvélemény milyenségére, a közösség dinamikájára, s fejlődésének tendenciáira is. A közösség hangulata és közvéleménye ugyanis jelentősen befolyásolja sajátosan motiválja a közös tevékenységet, amely viszont szintere és egyben fontos determináló tényezője az egyéni képességek, az egyéni érdeklődés, és más egyéni tulajdonságok formálódásának.

Az egyes tanulók személyiségének tanulmányozása és a tanulóközösség fejlődése közötti összefüggések fontosságát emeli ki Zehner K.^{24/} is. Helyesen utal arra, hogy a tanulók személyiségének megismerését szolgáló "pedagógiai napló" nemcsak a tanulói jellemzéseket alapozza meg, hanem egyben a tanár mindennapos nevelőmunkáját is tudatosabbá teszi, mind az osztályközösség formálásában, mind pedig az egyes tanulók személyiségének fejlesztésében. Az osztályközösség tanulmányozásának fontosságát a Zehner tanulmányában bemutatott pedagógiai napló szerkezeti tagoltsága is tükrözi,

amennyiben annak első része külön az osztályközösség fejlődésével kapcsolatos feljegyzésekre, második része pedig a tanulók személyenkénti folyamatos megfigyelésére és megítélésére szolgál. Zehner kiemelt jelentőséget tulajdonít a tanuló személyiségére vonatkozó olyan megállapításoknak, amelyek a tanuló és a közösség viszonyára vonatkoznak, melyek a tanulót mint a közösség tagját mutatják be. Az ilyen vonatkozású megállapítások gondos megalapozottságát azért tartja különösen lényegesnek, mert az ezeken alapuló pedagógiai eljárásoknak egyszerre kell szolgálniuk mind a tanulók, mind pedig a kollektiva helyes irányu kölcsönhatásban lévő fejlesztését.

A közösség, illetve az egyén megismerése és nevelése között fennálló összetett összefüggéseket Werner Dorst^{/19/} Makarenko gondolataira támaszkodva jellemzi. Kiemeli, hogy mivel a kommunista személyiség nevelője a kommunista kollektiva, ezért az egyén értékelésének is a kollektiva mértékével kell történnie. Ez azonban természetesen nem eredményezhez, és nem is eredményez nivellálódást, hanem elősegíti a személyiség sajátos egyéni értékeinek sokoldalú kibontakozását. Ehhez azonban az szükséges, hogy minél alaposabban megismerjük az egyes tanulók egyéni sajátosságait, hogy nnak ismeretében a közösség megfelelő befolyásolásával biztosítani tudjuk az egyénnel szemben támasztandó egyéniségre szabott közösségi követelményeket. /A közösségi nevelésben érvényesülő egyéni bánásmódot./ Ennek megvalósítása csak a nevelőközösség koordinált kollektív összefogása útján lehet-

séges.

Szóbanforgó alapelvünknek igen figyelemre méltó elemző kifejtését találhatjuk meg Balázsné^{/25/} munkájában. Balázsné a tanulók megismerésére és nevelésére irányuló tevékenységet, valamint a tanulóközösség irányítását, szervezését, vezetését célzó tevékenységet egyazon összefüggő folyamat /az egységes nevelési folyamat/ különböző, de egymással szervesen összefüggő oldalaiként mutatja be. E két oldal a nevelés folyamatában kölcsönösen kiegészíti egymást. A tanulók megismerése jól szolgálhatja az osztályközösség szervezését, amennyiben lehetővé teszi azt, hogy a nevelő minden tanuló számára megtalálja azt az aktív foglalkoztatási formát a közösségben, amelyik legjobban megfelel a tanuló személyiségének, amelyet szívesen kedvvel végez, amelyben sikereket tud felmutatni, s ezért egyszerre alkalmas mind saját képességeinek és összes tulajdonságának kifejlesztésére, mind pedig a közösség tevékenységének eredményesebbé tételére, végső fokon a kollektiva erősítésére. Balázsné e kérdés^{sel} kapcsolatos véleményét tömören juttatja kifejezésre az osztályfőnöki munka lényegének következő megfogalmazásával: "Az osztályfőnök munkájában dialektikus egységet kell, hogy alkosson a tanulók megismerése, egyéni nevelése, a tanulóknak az osztályközösségbe való bekapcsolása, és a közösség strukturájának folyamatos megismerése, mindig magasabb szintre emelése, éppen az egyének megismerése, támogatása útján."

4. A fejlődés figyelembe vételének fontossága
a személyiség tanulmányozásában

A tanulói személyiség tanulmányozásával szemben támasztott elvi követelmények sorában igen jelentős szerepet tölt be a személyiség fejlődésének, dinamikájának figyelembe vételét hangsúlyozó alapelv, amely szervesen következik a személyiségfogalom értelmezéséből. Amint az I. fejezetben bemutattuk az ember személyiségét s azon belül pszichikus folyamatainak sajátosságait, pszichikus állapotait, pszichikus tulajdonságainak minőségeit, sőt még anatómiai-fiziológiai természeti tulajdonságait is, a születéskor megkezdődő és egész életen át tartó, szüntelen változás, alakulás, fejlődés jellemzi. Ezt a fejlődést a szintén szüntelenül változó dinamikus környezeti hatások - mint külső okok - dialektikusan determinálják.

Fentiekből következik az a felismerés, hogy a személyiség tanulmányozása során végzett megfigyelések és vizsgálatok - legyenek azok bármilyen szakszerűek, átgondoltak és sokoldalúak - mindig csak egy éppen adott helyzetkép megragadására, a személyiség éppen aktuális fejlettségi színvonalára képesek rámutatni. Ezért a tanulmányozás során megszülető egyes megállapítások önmagukban csak ilyenekként értékelhetők, vagyis csak mint az éppen aktuális személyiségre időlegesen érvényes jellemzők foghatók fel. Ebben az értékelésben distingválunk kell a személyiségre kevésbé állandó jelleggel érvényes, és a viszonylagosan állandóbb értékű jellemzők között.

Viszonylag tartósabb érvényességüknek kell tekintenünk a személyiség tulajdonságaira vonatkozó megállapításokat, a legkevésbé tartós érvényűeknek pedig a pszichikus folyamatok sajátosságaira utaló megjegyzéseket tarthatjuk. Az egyes megállapítások érvényességének tartósságát az is befolyásolja, hogy milyen koru személyiséggel állunk szemben. Egy-egy megállapítás viszonylagosan sokkal állandóbb érvényességgel bír egy már kiforrott felnőtt személyiség esetében mint egy még kialakulóban lévő gyermeki személyiségnél. Általában minél fiatalabb koru tanulóól van szó, annál kevésbé tekinthetjük tartósan érvényesnek a személyiségének jellemzésére utaló egyes megállapításokat.

A személyiség megismerésében azonban - ahhoz, hogy a feltárt adatok megbízható alapokat, s biztos iránymutatást nyujthassanak a tervszerű, célirányos neveléshez, - nem elégedhetünk meg csak az ilyen átmeneti érvényességgel bíró "pillanatképek" felvételével. A tervszerű személyiségfejlesztéshez ennél biztosabban mutató "iránytűkre" van szükség. Az aktuális személyiség minőségeinek megismerése mellett szükség van arra is, hogy felderítsük a személyiség fejlődésében tapasztalható tartósabb tendenciákat, a személyiség egyes tulajdonságainak várható alakulására jellemző fejlődési irányokat, s az e tendenciákat alakító dinamikus kölcsönhatásokat. Mindezekre a személyiség folyamatos, tartós fejlődésben történő tanulmányozása adhat lehetőséget. Az említett fejlődési tendenciákat a személyiség időről-időre

egymást követően tapasztalt "aktuális képeinek", s az időközben személyiségre ható külső hatásoknak sokoldalú összetételével lehet megragadni. Csak ezeknek a fejlődési tendenciáknak az ismeretében válik lehetővé a nevelő számára az, hogy valószínű biztonsággal megtalálhassa a személyiség kívánt irányu fejlődésére legoptimálisabban ható nevelési tennivalókat. E fejlődési tendenciák ismeretében láthatja ugyanis a nevelő némi valószínűséggel azt, hogy valamely eltervezett tevékenységforma, valamely alkalmazni kívánt nevelőhatás, milyen reagálást vált ki, milyen változásokat eredményez adott személyiségben.

Az elmondottakból nyilvánvaló, hogy a személyiség megbízható és pedagógiailag hasznosítható megismerése sikerrel nem oldható meg "egymenetben", egy meghatározott idő-intervallumra korlátozottan, bármilyen szakszerűen és sokoldalúan folyék tanulmányozása. /Éppen e megfontolás miatt nem helyeselhetjük a francia iskolareform jelenlegi gyakorlatát, mely szerint a tanulók személyiségének megismerését a 11-13 éves korra, az ugynevezett "megfigyelési és irányítási ciklusra" korlátozzák./ A személyiség megbízható, nevelésben is hasznosítható megismerése folyamatos, hosszabb időn - több éven - át tartó, következetesen tervszerű munkát igényel, s igényli egyben a személyiség előtörténetének - túlzott mértékű oknyomozástól mentes - visszamenőleges elemzését is.

A személyiség fejlődésben való szemléletére és dinamikájának figyelembe vételére vonatkozó fenti fejtegetésünk

- bár csak rövidebb lélegzetű, tömörebb utalásokban - megerősítést kap az idevonatkozó szakirodalomban is, az eddig hivatkozott szerzők csaknem mindegyikénél.

A személyiség fejlődésben való szemléletének szükségességét hangsúlyozó Snirman^{/10/} azt várja a tanulmányozástól, hogy ne csak azt lássa meg a személyiségben, amit az pillanatnyilag képvisel, hanem azt is, amivé válik, azt is hogy milyen irányba fejlődik, s hogy mi az, ami "elhaló-félben" van benne. Mindehhez a fejlődés előző szakaszainak ismerete szükséges. /Megjegyezzük, hogy Snirman itt, és ezzel bizonyítja meggyőzően a jellemzések, s a személyiség fejlődéséről szóló osztályfőnöki feljegyzések készítésének szükségességét./

Snirmanhoz hasonlóan Gal Roger^{/26/} szintén hangsúlyozza a tanulók dinamikus jellegű pszichológiai tanulmányozásának szükségességét, annak érdekében, hogy a nevelés aktív hatást tudjon gyakorolni a gyermekek alkalmazkodására. Ő is fontosnak tartja a gyermek pszichikus fejlődésével kapcsolatos régebbi adatoknak, illetve az egész személyiség teljes fejlődéstörténetének figyelembe vételét. A személyiség fejlődésben való szemléletének fontosságát hangsúlyozva Bocskareva és Raev^{/16/} szovjet kutatók rámutatnak, hogy a személyiség statikus szemlélete egyben annak megváltoztathatatlanságát, a nevelés tehetetlenségét is kimondaná, illetve elismerné. A fejlődést szem előtt tartó dinamikus szemlélet viszont a tanulók személyiségének fejlődő-képességét, fejleszthető-

ségét helyezi előtérbe. Ez utóbbi szemlélet adja alapját annak a nélkülözhetetlen nevelési szituációnak, amelyben a nevelő növendékeivel mint fejlődő, fejleszthető, sőt fejlesztendő személyiségekkel van kapcsolatban. Balogh Jenő^{/27/} szintén kiemelt lényeges elvi megállapításként hangsúlyozza - Prihoda nyomán - hogy a személyiség állandóan alakul, fejlődik. Rókusfalvy^{/17/} is alapelveként követeli a szüntelen fejlődés tényének szem előtt tartását a személyiség tanulmányozásában. E nélkül a személyiség tanulmányozása nem is tölthetné be célját: "a fejlődő személyiség lehetőleg teljes, életszerű, tudatos, rendszeres és pedagógiailag hasznosítható" megismerését.⁺ Az élettani és lélektani fejlődés tényeinek figyelembe vétele szükséges ugyanis annak megállapításához, hogy az adott gyermek személyisége elérte-e a korának megfelelő általános fejlettségi szintet. E mellett a fejlődés tényének szem előtt tartása azért is szükséges, mert a személyiség fejlődéstörténetének részletes elemzése sokat segíthet az esetleges rendellenességek okainak feltárásában, s ezzel a rendellenességek helybeigazításában. Csak a fejlődést szem előtt tartó tanulmányozás vezethet olyan "életszerű emberismeret"-re, amelynek alapján lehetővé válik a nevelő számára az adott tanuló viselkedésének és teljesítményeinek előre-látása.

Jellemző a fejlődés szempontjának mint elengedhetetlen elvi követelménynek általános elfogadottságára a szakirodalomban többek között az is, ahogyan Zentai Károly^{/28/}

+ Rókusfalvy /17/

tanulmánya tükrözi ezt. Zentai arra való hivatkozással, hogy a személyiség-fogalom tudományos pszichológiai értelmezésében még sok a tisztázatlan vonatkozás, a személyiség tanulmányozásához kiinduló alapként a következő eléggé szimplifikált, meglehetősen általános és differenciálatlan személyiség-értelmezést fogadja el: "...a személyiség az egyednek azon tulajdonságok által meghatározott összjellege, amelyek magatartásának alapját képezik."⁺ Ezt a felfogását azonban nyomban mindjárt ő is kiegészíti éppen a fejlődés ~~tényének~~ figyelembe vételének ajánlásával. Hangsúlyozza, hogy mivel a gyermek személyisége állandóan fejlődik, ezért kész, kialakult tulajdonságai, rögzült jellemvonásai nincsenek, hanem csak alakuló félben lévő tulajdonságokkal és jellemvonásokkal találkozhatunk személyiségének tanulmányozása során. A tanulói személyiség megismerése tehát tulajdonképpen a személyiség formálódásával való ismerkedést, e formálódás éppen adott egyéni alapjaival való ismerkedést jelenti. A fejlődés szempontjának elsőrendű méltányolásáról tanusko-
dik Zentai másik tanulmánya^{/21/} is, amelyben a tanulók megfigyelésének alapelvei között - mindjárt az első alapelvben - szintén a fejlődés hangsúlyozásával találkozhatunk.

Ugy véljük, hogy a szakirodalom eme vázlatos áttekintése is bizonyítja, hogy a személyiség fejlődésben való szemlélete megalapozó jelentőségű a tanulók személyiségének eredményes tanulmányozásához, de megalapozó jelentőségű a

+ Zentai^{/28/}

pedagógiai optimizmusnak és szocialista humanizmusnak a nevelőmunkában való tényleges érvényesítéséhez is.

5. Az értékes tulajdonságokra való támaszkodás szükségessége

Az előzőekben tárgyalt - a személyiség fejlődését szem előtt tartó dinamikus szemlélettel kapcsolatos - alapelvvel szervesen összefügg a személyiség helyes tanulmányozásával szemben támasztott következő elvi követelményünk: a személyiség értékes tulajdonságaira való támaszkodás szükségessége. Ez a követelmény azt igényli, hogy minden egyes tanuló személyiségéhez elsősorban értékes tulajdonságainak megragadása oldaláról közelítsünk. Nemcsak azért, mert ezt a szocialista humanizmus is így követeli, hanem azért is, mert a személyiség teljesebb és hatékonyabb megismerése érdekében is ez a mód a legcélravezetőbb. Ennek belátásához elég átgondolni a következő összefüggéseket: mivel a személyiség tulajdonságai tevékenység közben nyilvánulnak meg, ezért a tanulók aktív tevékenysége; nélkülözhetetlen alap személyiségük megismeréséhez. A tanulók aktív tevékenységének biztosítása, aktivitásuk teljes kibontakoztatása pedig legeredményesebben a pozitív, jó tulajdonságaikra való támaszkodással, azok mozgósításával valósítható meg. Erre utal Makarenkonak a nevelő legfőbb kötelességeire vonatkozó tanítása is: "...megtervezni a legjobbat az emberben".

Az értékes tulajdonságok megragadása nemcsak a szemé-

lyiség megismerését segíti, hanem már a személyiség tudatos fejlesztését is nagymértékben megkönnyíti. Az értékes tulajdonságokból kiindulva, azokat folyamatosan erősítve lehet legeredményesebben aktivizálni a tanulókat arra is, hogy tudatosan leküzdjék a helyes irányú fejlődésüket akadályozó negatív tulajdonságokat.

Ennek az elvi követelménynek az érvényesítése - amint azt Snirman^{/10/} kifejti - megköveteli, hogy tanulmányozás során tisztelni kell a személyiségben az embert. Ez a tisztelet egyrészt az értékes személyiség-tulajdonságok feltételezésében fejeződik ki, /ez alapot teremt ahhoz, hogy meg is találjuk az emberben a jót/ másrészt pedig azokban a "magas" követelményekben, amelyeket a nevelés fokozatosan támaszt növendékeivel szemben személyiségük tanulmányozása során. A helyes "emberszemlélet"-hez, amelyet Rókusfalvy^{/17/} és Zentai^{/28/} követelnek, feltétlenül hozzátartozónak kell tekintenünk a szocialista humanizmusnak, az ember tiszteletének ezt a makarenkói felfogását is. Ilyen emberszemléletet tételez fel Gal Roger^{/26/} is, amikor azt várja a tanulók megismerésétől, hogy "...a pedagógia valamennyi fellelhető eszközének támogatásával hozzásegíthessük - a gyermeket - ahhoz, hogy felülmulhassa önmagát, messzebbre juthasson, s hogy fejlődése magasabbra emelhesse, mint amennyit önmagától várt."⁺

A közösség személyiség-formáló lehetőségeinek a megtalálását és legjobb kiaknázását is ez az emberszemlélet képes

+ Gal Roger^{/26/}

legsikeresebben biztosítani. A helyes emberszemlélettől áthatott személyiség-tanulmányozás a legértékesebb tulajdonságok feltárásával, azokra támaszkodva, maximálisan mozgósítani tudja a tanulókat a személyiségüket formáló adekvát közösségi tevékenységre. Különösen akkor, ha - mint Balázs-né^{/25/} ajánlja - az egyes személyiség-tulajdonságok megismerésével egyidőben, amikor ez csak lehetséges, mindjárt a növényekben is tudatosítjuk a feltárt jó és rossz tulajdonságokat, az erényeket és a fogyatékosságokat, fejlesztve ezzel önismeretüket, s serkentve önnevelésüket. Amennyire lehet, /idősebb, fejlettebb tanulóközösségekben lehet!/ a soronlévő nevelési célkitűzéseket és a tervbevetett nevelési ráhatásokat is ajánlatos megbeszélni a tanulókkal, hogy ezáltal azok tudatos elfogadását biztosíthassuk.

A szocialista humanista emberszemlélet jelentőségére Roland D^{/20/} egy másik lényeges oldalról világít rá. Rámutat, hogy csak ez a szemlélet képes biztosítani az eredményes személyiség-megismerés egyik legfontosabb feltételét; az optimális nevelő-növendék viszonyt az őszi szorongás-, és zavartság mentes légkört a pedagógus és tanuló érintkezésében. Ahhoz, hogy a tanuló különféle megnyilvánulásai hűen tükrözzék személyiségének tulajdonságait, ilyen "optimális" légkörre van szükség.

A felsoroltak mellett a pozitív tulajdonságokra való támaszkodás elvének jelentősége abban is megmutatkozik, hogy segít kialakítani a tanulók helyes emberszemléletét is.

Ők is megtanulják meglátni és megbecsülni egymás értékes tulajdonságait. Ez emeli egymás felé irányuló kölcsönös nevelőhatásuk hatékonyságát, amennyiben jó tulajdonságaik alapján kölcsönösen példaképül állíthatják egymást. Mindezzel egyuttal erősödik a közösség kohéziója, összetartó ereje is.

6. A cél- és eszközreláció figyelembe vételének szükségessége a személyiség tanulmányozásában

Jelentősége miatt mint elvi, szemléletbeli követelményt kell számontartanunk a személyiség tanulmányozásának rendeltetésére utaló következő megállapítást: a tanulói személyiség megismerése nem öncélú, önmagáért való tevékenység, hanem azt, annak minden egyes mozzanatát, minden elvi és gyakorlati vonatkozását a személyiségformáló nevelőmunka feltételét jelentő, de annak alárendelt eszközként kell szemlélni.

"Növendékeink megismerésének célja: az optimális személyiség-nevelés" - állapítja meg Rókusfalvy.^{17/} Másutt, a személyiség tanulmányozásának feladatát megjelölve pedig így ír: "...a fejlődő személyiség lehetőleg teljes, életszerű, tudatos, rendszeres és pedagógiailag hasznosítható megismerése."

A személyiség megismerése tehát önmagában soha nem cél, hanem csak eszköz a nevelés szolgálatában. Olyan eszköz, amelynek alkalmazása minden esetben előrevivő nevelési következményeket kell, hogy eredményezzen. Mint eszköz viszont, nélkülözhetetlen, elengedhetetlen feltételét jelenti

a tudatos pedagógiai gyakorlatnak.

Kovaljov^{/11/} ezzel kapcsolatos gondolatai még távolabb mutatnak. Ő is aláhuzza a személyiség-megismerés eszköz jellegét. Rámutat, hogy a tanulók személyiségének megismerése, mint eszköz feltárja mind az általános /az életkorra jellemző/ tulajdonságokat, mind pedig a különös /egyéni/ tulajdonságokat. Másként: feltárja az életkori és egyéni sajátosságokat. Ezzel megalapozza egyrészt a közös követelmények felállítását, másrészt az egyéni ráhatások /egyéni bánásmód/ adekvát formáinak megválasztását a személyiség-fejlesztéshez. Kovaljov felfogásában a személyiség-fejlesztése és tanulmányozása közötti cél- és eszközreláció megköveteli azt is, hogy már magát a tanulók személyiségének tanulmányozását is, összekapcsolt pszichológiai és pedagógiai irányultsággal kell végezni. Értelmezése szerint ez az "összeötvözés" azt jelenti, hogy a személyiség tanulmányozása érdekében megszervezett különféle tevékenység-formáknak nemcsak a tulajdonságok megfigyelhetőségét kell biztosítaniok, /nemcsak a tulajdonságok megnyilvánulását kell előhívniok/ hanem emellett egyben a személyiség kívánt irányu formálására, fejlesztésére is alkalmasaknak kell lenniök. Az említett "irányultság-összeötvözés" a körülmények /családi-, iskolai-, társadalmi-, stb. környezet/ tanulmányozásának vonatkozásában pedig azt igényli, hogy a talált körülmények egyszerű konstataálásán, s a személyiség fejlődésére való hatásuk értékelésén túlmenően, már a tanulmányozás során el kell érni a körülmények olyan megváltoztatását, hogy azok a továbbiakban

alkalmassá váljanak a személyiség helyes irányu fejlesztésére.

Ebben a kérdésben Snirman^{/10/} is azonos álláspontot képvisel. Ő is hangsúlyozza, hogy a tanulók személyiségének tanulmányozásában biztosítani kell a nevelőcélzatuságot, a pedagógiai irányultságot, s végső soron a nevelői hatékonyságot. Mindez szerinte is azt igényli, hogy nemcsak a személyiség tanulmányozásának eredményeként megszületett megállapításokat, hanem lehetőség szerint már magát a tanulmányozás folyamatát is a személyiség nevelésének a szolgálatába kell állítani.

Ez - a Snirman és Kovaljov által is képviselt - felfogás tükröződik a francia iskolareform e vonatkozású koncepciójában is, melyről a már említett "travail dirigé" órák módszere kifejezetten tanuskodik.

Annak demonstrálására, hogy a fentiekben kifejtett cél- és eszközreláció figyelembe vételének követelménye a témával foglalkozó szakirodalomban milyen kiemelt hangsúllyal szerepel, hivatkozhatunk még jónéhány további hazai és külföldi tanulmányra is. Így többek között Jon Radu^{/15/}, Kovács Péter^{/30/-}, Bozsovics^{/31/-}, Zehner K^{/24/-}, Temesi Alfréd^{/12/-}, Bocskareva és Raev^{/16/-}, valamint Balázsné^{/25/} munkáira. Az említett szerzőknek a kérdést illető állásfoglalásai mind megegyeznek a már fentebb bemutatott szemlélettel, ezért a rájuk történő részletesebb hivatkozást ez alkalommal nem tartjuk itt szükségesnek.

A bemutatott elvi követelmények figyelembe vételéhez szükségesnek tartjuk annak hangsúlyozását, hogy ezek a

követelmények nem érvényesíthetők egymástól elszigetelten, az őket összekapcsoló összefüggésekből kiszakítva. Ezeket a követelményeket is kölcsönhatásukban kell érvényesíteni a tanulók személyiségének tanulmányozása közben, mind a tanulmányozás tartalmi programjának kialakításában, mind pedig módszereinek megválasztásában és alkalmazásában.

A pontosság kedvéért meg kell említenünk, hogy az általunk elemzett hat elvi követelmények kívül, az áttanulmányozott szakirodalom egyes szerzőinél néhány ezektől eltérő, más alapelv kiemelésével is találkozhatunk. Néhány szerzőnél tapasztalható az a jelenség is, hogy az általunk összefoglalt elvi követelmények némelyikét nem egy, hanem kettő, vagy több alapelvben juttatják kifejezésre. Jórészt ez indokolja azt, hogy Bocskareva^{/16/} például tíz alapelvet tart számon. A tapasztalható tartalmi, minőségi eltérések pedig főként abból adódnak, hogy egyes szerzők az elvi követelmények között szerepeltetnek olyan kívánalmakat is, amelyek valójában nem a személyiség-tanulmányozás egészére, hanem csak annak egyik módszerére: a megfigyelésre vonatkoznak. Lényegében a helyes pszichológiai megfigyeléssel szemben általában támasztott követelmények ide sorolásáról van szó ezekben az esetekben /pl. Jon Radunál^{/15/}, vagy Zentai Károlynál^{/28/}. Egyes más esetekben pedig csak formai, megközelítésbeli, fogalmazásbeli eltérésekről van szó. Lényeges elvi tekintetben azonban fennáll az azonosság az általunk felállított követelményekkel. Kimutatható ez például a

Rókusfalvy^{/17/} által megfogalmazott alapelvek többségénél, s a Kovaljov^{/11/} által bemutatott alapelveknél is. Az eltéréseknek ezen tipikusnak tekinthető esetein kívül természetesen még többféle különbség is kimutatható lenne az általunk bemutatott elvi követelmények, és az egyes szerzők által kiemelt alapelvek között. Ugy véljük azonban, hogy - mivel ezeknek az eltéréseknek egyike sem mond ellent elvileg az általunk összefoglalt követelményeknek, ezért - részletekbe menő taglalásuktól eltekinthetünk annak veszélye nélkül, hogy ezzel az érintett szerzőkre történt korábbi hivatkozásaink helytállóságát problematikussá tennénk.

Hivatkozni kívánunk itt még arra, hogy bemutatott hat elvi követelményünk megszerkesztésében az a megfontolás vezetett bennünket, hogy az összefoglalásra kerülő alapelveknek egyrészt alkalmasaknak kell lenniök a gyakorlati személyiség-megismerő munka támogatására, irányítására, másrészt pedig alkalmasaknak kell lenniök arra is, hogy azok alapján alakíthassuk ki véleményünket a személyiség-tanulmányozás tartalmi és módszertani kérdéseiben is.

II. A személyiség tanulmányozásának tartalmi kérdései

A személyiség megismerésének e második fontos kérdés-csoportja meglehetősen nehéz probléma elé állítana bennünket, ha megválaszolását a közvetlenül ezzel foglalkozó szakirodalom alapján kísérelnénk meg. A problémát egyrészt

az okozza, hogy - bár a személyiség tanulmányozásával foglalkozó irodalom még nem tulságosan gazdag, mégis - a kérdést tárgyaló különféle állásfoglalások tulságosan nagy változatosságot mutatnak. Egymástól nagyon eltérő elemekkel, és nagyon különböző rendszerezésben találkozhatunk a különféle szerzőktől származó tanulmányozási programokban. Méginkább nehezíti számunkra a problémát az, hogy a különféle tanulmányozási programoknak tartalma és szerekezete általában nem felel meg mindenben a személyiség-fogalomról kialakított értelmezésnek, és a személyiség tanulmányozásával szemben támasztott elvi követelményeknek. Ha a személyiség-tanulmányozás tartalmi programjának összeállításában - célkitűzésünknek megfelelően - érvényesíteni kívánjuk eddigi elgondolásainkat, akkor a szakirodalom elemzését is az előző anyagrészekben kifejtett nézőpontunknak megfelelően kell elvégezni.

A következőkben részletesebben megvizsgáljuk a személyiség-tanulmányozás fontosabb tartalmi kérdéseit.

A. A személyiség megismerésének tartalmi problémái a szakirodalomban

Annak érzékeltetésére, hogy a személyiség-tanulmányozásának tartalmi programját illető koncepciókban ténylegesen milyen sokféleség tapasztalható a szakirodalomban, a következőkben vázlatosan bemutatunk és értékelünk néhány szempontsorozatot.

a/ Kelemen László^{/32/} egymagában ötféle tanulmányozási programmal is szolgál. Snirman megfigyelési szempontjainak

vázlatos ismertetése mellett bemutat egy bécsi és egy amerikai szempont-gyűjteményt, ismerteti a Lazurszkij-féle sémát, s a Surányi által összeállított szempont-sorozatot.

Ezek közül nem foglalkozunk most Snirman szempontjaival mivel azokat a későbbiekben Snirman saját tanulmánya alapján fogjuk bemutatni. A másik négy tanulmányozási program ismertetését Kelemen munkájából idézzük:

A bécsi dosszié főbb rovatai

"A/ Összkép a tanulóról

B/ A gyermek mint a közösség tagja

1. Az iskolában: objektív helyzete az osztályban, magatartása osztálytársaival, és másnemű gyermekekkel szemben, magatartása az osztály normájával, tanárával, nevelési rendszabályaival szemben.
2. Az iskolai munkában: indulás, alkalmazkodás, motiváció, ítélkezési mód, figyelem, megfigyelőképesség, emlékezőtehetség, képzelőerő, gondolkodás, különös eredmények, képességek, hajlam és ellenszenv, szakmai vágyak.
3. A játéknál vagy sportnál: érdeklődés, teljesítmények, ítélkezési mód, motiváció.
4. Iskolán kívül /szülői ház, környezet/: a család tagjai, más személyek és másnemű gyermekek iránt tanúsított magatartás, barátság, érdeklődés a természet után, az állatok szeretete, reális érzék, a környezet másodlagos hatása.

Ezután következnek a gyermek fizikai állapotára és környezetére vonatkozó szempontok. Végül vannak még rovatok a jelentős események, társadalmi kapcsolatok,

a fejlődés és a pedagógiai ráhatás eredményeinek a rögzítésére."

.-.-.-.

"Az Egyesült Államokban az iskolai dosszié legáltalánosabban elfogadott rovatai a következők:

1. Általános tájékoztatás.
2. Családi kör - összetétel-társadalmi-gazdasági helyzet- nevelési színvonal.
3. Fizikai állapot.
4. Iskolai élet: jelenlét-előmenetel-vizsgaeredmények.
5. Pedagógiai és intelligencia-tesztek eredménye.
6. Személyiség: sajátos vonások- társadalmi érettség - érdeklődés - szabad tevékenység.
7. A tanszemélyzet speciális megjegyzései - jelentős események."

.-.-.-.

A Lazurszkij-féle séma alapvető szempontjai:

" I. Kapcsolatok

1. Közösséghez való viszony.
2. Tanuláshoz való viszony.
3. Munkához való viszony.
4. Művészethez való viszony.

II. Képességek

5. Intellektuális
6. Szervező
7. Zenei

III. A magasabb idegműködés speciális szempontjai

8. Az első jelzőrendszer fejlettsége
9. Emocionális reakciók
10. Második jelzőrendszer fejlettsége

IV. Magasabb idegműködés általános típusai

11. Indulatok erőssége

12. Gátlások erőssége.

13. Az idegfolyamatok mozgékonyága.

V. Aktivitás

14. A tanulás intenzitása.

15. Aktivitás társadalmi munkában.

16. A testi munkára való készség.

17. Művészeti törekvések.

VI. A tevékenység eredménye

18. Tanulási eredmény.

19. Eredmény a társadalmi tevékenységben.

20. Eredmény a munkában.

21. Művészeti eredmények."

.-.-.-.

A Surányi-réle szempontsorozat:

" 1. A családra vonatkozó adatok

Ismernünk kell a család helyzetét /osztályhelyzet, anyagi helyzet, lakáskörülmények/, életmódját /ezen belül a családi légkör világnézeti és etikai szintjét/, a család szerkezetét /hogyan áll voltaképpen a család, és milyen a családtagok viszonya egymáshoz/, végül a család nevelési rendszerét, módszereit, hogy lássuk, hogy növendékünk ott-hon kitől és mit kaphat.

2. A tanulók egészségi állapotának adatai

Volt-e, van-e a tanulónak olyan betegsége vagy testi fogyatkozása, amely befolyásolja iskolai munkáját, magatartását.

3. A tanuló érdeklődése és hajlamai

Feltétlenül tudnunk kell a tanulóról, hogy mely tárgyak, milyen jellegű feladatai iránt mutat érdeklődést, és mivel szemben érez ellenszenvet. Az érdeklődés és a hajlam irányának felderítése nagyon fontos ahhoz, hogy pályaválasztási vagy továbbtanulási tanácsot tudjunk adni. Az érdeklődés szoros kapcsolatban van a világnézettel is.

4. A tanuló viszonya a közösséghez, az emberekhez és önmagához.

Megfigyelendők e szempontból a tanulók baráti kapcsó-

latai, azok jellege. Fontos adat, hogy mennyire közeledik a tanuló bizalommal a felnőttekhez. Rögzítendő, hogy miként viselkedik a tanuló a közösségben, átéli-e a közösség problémáit. Fegyelmezett-e és mi a fegyelmezettségének az alapja, mennyire kultúrált a magatartása, rendelkezik-e a társas együttélés szokásaival.

5. A tanuló munkához való viszonya és munkateljesítménye

Örömmel dolgozik-e? Képes-e feladatokat önállóan megoldani? Lelkiismeretes és szorgalmas-e? Milyen a munkateljesítményének a szintje és ezt milyen motivumok okozzák? Milyen a teljesítménye az egyes tárgyak sajátos feladataiban, miben kiemelkedő, miben marad el az átlagtól.

6. A tanulók megismerő tevékenységének módjai és értelmi tulajdonságai

Ilyenek: az érzékelés és észlelés adatai, a figyelem jellege és tulajdonságai, hogyan tanul a tanuló, milyen emlékezeti tipushoz tartozik, megérti-e a tananyag lényegét és törekszik-e erre? Igyekszik az iskolán kívül ismereteket szerezni és milyeneket? Mennyire fejlett a képzelete? Mennyire fejlett a gondolkodása, melyek gondolkodásának sajátosságai, hogyan old meg problémákat, mi ezeknek az eredete és milyen a tartalma?

7. A tanulók érzelmi élete

Érzelmei mélyek, gazdagok-e vagy felszínesek, sivárak; mit szeret a tanuló és mit gyűlöl, mi az oka ezeknek az érzelmeknek? Kimutatja-e vagy elrejtí a tanuló érzelmi állapotát? Milyen az alaphangilata, tud-e uralkodni indulatain? Milyen színvonaluak intellektuális és erkölcsi érzelmei - milyen érzelmei vannak a tanulónak a másik nem iránt?

8. A tanulók akaratí tulajdonságai, cselekvésük módja

Célszerűen cselekszik-e, vagy véletlen motivumok irányítják? Mennyire határozott? Törekszik-e cselekvéseinek eredményét megismerni, érdekli-e cselekvése tartalmi jelen-

tősége? Akaratának milyen jó és rossz tulajdonságai vannak?

9. Az így összegyűjtött adatokat célszerű összevetni más hasonló koru tanulók adataival. Így kapunk képet arról, hogy az adott tanuló milyen mértékben rendelkezik az életkorára általában jellemző sajátosságokkal."

Egyenként értékelve a bemutatott tanulmányozási programokat, a következő megállapításokat tehetjük.

A bécsi programról mindenekelőtt azt kell megjegyeznünk, hogy ebben az ismertetésben az annyira vázlatos, hogy kellő megalapozottsággal nem is értékelhető. Benyomásaink szerint annyi azonban nyilvánvalónak látszik ebből a vázlatos ismertetésből is, hogy ez a program nélkülözi a differenciált pszichológiai megalapozottságot. A felsorolt szempontok ugyanis nem rajzolnak ki semmiféle átgondolt személyiség-szerkezetet. A program pontjainak a csoportosítása nem annyira a személyiség tartalmi elemeinek a figyelembe vételét, hanem elsősorban inkább a megfigyelés lehetséges alkalmainak a kiemelését tartja szem előtt /iskolában, otthon, iskolán kívül, játékokban stb./. Véleményünk szerint a megfigyelés lehetséges alkalmaira nem feltétlenül a tanulmányozási programban kell felhívni a nevelők figyelmét, mert a programnak inkább azt kell tükröznie, hogy mit kell tanulmányozni, nem pedig azt, hogy hol.

Az amerikai szempont-sorozathoz Kelemen értékelését kiegészítve megemlíthetjük, hogy a pszichológiai megalapozottság tekintetében erre is érvényesek előbbi fenntartásaink. A szempontok rendszerezettsége ebben a programban sem elégíti ki a korszerű pszichológiai szemléletet, márcsak azért

sem, mert maga a személyiség csak mint egyetlen tanulmányozandó programpont szerepel /a 6. pont/ a többi között.

Ami a Lazurszkij-féle sémát illeti; egyes vonatkozásaiban alapos pszichológiai átgondoltságot árul el, s korszerű személyiség-felfogásról tanuskodik. Így például a "kapcsolatok" címszó tartalma a személyiség társadalmi meghatározottságának tekintetbe vételére utal. Az idegrendszeri típusokkal foglalkozó pontok pedig a temperamentum korszerű értelmezését tükrözik, de hangsúlyozást kap az aktivitás, és a tevékenység szerepének a figyelembe vétele is. Ennek ellenére azonban hiányérzetünk is támad a program tartalmát illetően. Nem látjuk benne biztosítotttnak olyan lényeges tulajdonságok figyelemmel kísérését, mint az irányultság és a jellem. Felvetődhetne esetleg ezzel kapcsolatban az a kérdés, hogy a jellemvonások és az irányultság megnyilatkoznak a tanulók kapcsolataiban, aktivitásukban, tevékenységükben, s ezért nem kaphat külön kiemelést a programban. Ugyanekkor azonban a képességekről is elmondható lenne mindez, azok viszont mégis külön szempont-csoportot képviselnek. E miatt nemcsak az a benyomásunk támad, hogy a program hiányos, hanem úgy tűnik mintha következetlen lenne a program szempontjait rendező elgondolás is.

Surányi szempont-sorozatát, mint a hazai viszonyok között leghasználhatóbbat mutatja be Kelemen. Ehhez a megállapításhoz azonban nem fűz semmi indokló magyarázatot, pedig ez a kijelentés - véleményünk szerint - egyáltalán nem tűnik magától értetődőnek, az ismerttetett program tözetes áttanulmányozása után sem. Legfőbb hibáját ennek a

programnak is, a teljesség hiányában látjuk. Hiányoljuk belőle elsősorban a képességek, a jellem, és az irányultság szempontjainak - jelentőségüknek megfelelő - kiemelését.

b/ Ágoston György^{/22/} szempont-gyűjteménye szintén tanuszkodhat arról, hogy milyen sokszínűség uralkodik az e problémát érintő koncepciókban. Az alábbiakban idézésre kerülő program ugyanis ismét más, s az eddig bemutatott programoktól teljesen eltérő szempontok alapján csoportosítja a legfontosabbnak tartott tanulmányozandó adatokat.

" 1. A tanuló otthoni életkörülményei és neveltetése:

- a/ szülei foglalkozása, a család anyagi helyzete;
- b/ a családtagok száma, kora;
- c/ a szülők és a család más felnőtt tagjainak műveltségi színvonala;
- d/ a gyermeknevelés jellege a családban: a szülők viszonya egymáshoz, gyermekeikhez, a szóbanforgó tanulóhoz, a társadalomhoz, szakmájukhoz, mennyire törődnek gyermekeik /a tanuló/ nevelésével, milyen nevelési céljaik és módszereik vannak.

2. A tanuló testi, egészségi állapota:

- a/ korának megfelelő-e a testi fejlettsége; ha nem mi az oka?
- b/ milyen súlyosabb betegségeken ment át?
- c/ rendben van-e az idegrendszere?

3. A tanuló szellemi fejlettsége:

- a/ szellemi fejlettségének általános színvonala?
- b/ egyes szellemi képességeinek jellemző vonásai: figyelme, emlékezetének jellege és minősége, képzelete, gondolkodásának sajátosságai, beszéd- és kifejező-képessége.

4. Tanulmányi előmenetele:

- a/ osztályzatai az egyes tantárgyakból,
- b/ mit mutat tanulmányi eredménye: javulást /miből/, romlást /miből/, egyenletességet, egyenetlenséget stb.;
- c/ eredményei gyakorlati tevékenységében, a termelőmunkában.

5. Temperamentuma, jellemének, akaratának néhány vonása

- a/ milyen jellegzetes vérmérsékleti vonásokkal rendelkezik: higgadt, nyugodt vagy lobbánékony, indulatos, magabiztos vagy félszeg, közlékeny vagy zárkózott, bátor vagy félénk, energikus, aktív vagy passzív?
- b/ erős-e az akarata vagy gyenge? Le tudja-e küzdeni a nehézségeket a tanulásban és más téren, vagy nem?
- c/ van-e kezdeményezőképesége, önálló, vagy pedig mindig mások után megy, befolyásolható-e?
- d/ őszinte, becsületes, szerény-e, vagy az ellenkezője?

6. Magatartása, közösségi viszonyulásai:

- a/ magatartása a tanulmányi munkában, hogyan teljesíti iskolai kötelességeit? Hogyan viselkedik órákon, szünetekben?
- b/ hogyan viselkedik az iskolán kívül?
- c/ viszonya szüleihez, testvéreihez, nevelőéhez, a felnőttekhez?
- d/ tagja-e az ifjúsági szervezetnek; ha nem, miért?
- e/ viszonya az osztályközösséghez és az iskolai közösséghez? Elősegíti-e az osztályközösség fejlődését, vagy közömbös, vagy szemben áll az osztályközösséggel. Érez-e büszkeséget iskolája, osztálya iránt; örül-e közössége sikereinek, bántják-e annak kudarcai?
- f/ kik a barátai? mi a baráti kapcsolat alapja? kik az ellenségei, kiktől idegenkedik? Van-e hajlama titkos, antiszociális társulásokra, fantasztikus

és kalandos tervekre? Van-e hajlama a többiek közül való kiemelkedésre, vezetésre; mind alap-
szik ez: testi erőn, fejlett szellemi képességen
vagy esztétikai pózon? Egyéniségének dinamikus
vonásai pozitív módon felhasználhatók-e vagy sem?
Az osztályközösség melyik csoportjába tartozik:
az aktív vezető csoportba, az aktivatartalékba,
az egészséges passzívához vagy a közösséget rom-
boló valamelyik csoporthoz?

- g/ magatartását befolyásolja-e a közösség közvéleménye?
Érez-e szégyenkezést, ha a közösség elítéli?
Milyen a viszonya a bírálathoz, képes-e helyze-
tét a közösségben felismerni, megítélni?
- h/ hogyan viselkedik a közösségi összejöveteleken,
gyűléseken? Hozzászól-e a napirenden lévő kérdé-
sekhez?
- i/ hogyan vesz részt különböző közösségi munkákban,
társadalmi munkákban?

7. A tanuló egyéni fejlődési vonala:

- a/ milyen tantárgyak iránt érdeklődik különösen?
Miben mélyül el önmagától? Van-e nyelvtelhetsége?
- b/ van-e kiemelkedő technikai érdeklődése és kéz-
ügyessége?
- c/ milyen kiemelkedő művészi adottságai jelentkeznek?
- d/ milyen kiemelkedő sportteljesítményei vannak?
- e/ vonzódik-e valamilyen határozott foglalkozáshoz,
élethivatáshoz?
- f/ mennyire állandó jellegű az érdeklődése?"

Ezzel a tanulmányozási programmal kapcsolatban meg-
jegyezzük, hogy témánkra vonatkozó vizsgálódásainkat ez a
szempont-sorozat indította el és alapozta meg. Ennek alapján
kezdtek meg három évvel ezelőtt néhány iskolában a személyiség
tanulmányozását, iskolai tapasztalat-gyűjtés érdekében. Ez a

szempont-sorozat, s ennek több átmeneti, már alakított változata vezetett el, illetve szolgált kiinduló alappal az általunk kidolgozott, későbbiekben bemutatásra kerülő tanulmányozási programhoz. Azóta, menet közben, személyiség-szemléletünknek és a tanulmányozási programnak fokról-fokra történő összehangolása eredményeként azonban már eltértünk ettől az eredetileg alapul vett koncepciótól.

c/ Jon Radu^{/15/} alábbi megfigyelési terve ismét más felosztási elvet tükröz. Vázlata a következő.

1. Általános adatok a tanulókról:

- a/ életrajzi adatok,
- b/ a családi környezetből a gyermeket érő nevelői hatások adatai,
- c/ a gyermek pszichikai és fizikai fejlődésére vonatkozó adatok.

2. Az iskolai tevékenység és magatartás főbb vonásai:

- a/ hogyan tanul, milyen eredményeket ér el?,
- b/ értelmi tevékenységének sajátosságai,
- c/ a gyakorlati tevékenység iránti érdeklődés, és az abban elért eredmények,
- d/ közösségi tevékenység, viselkedés.

3. A tanuló tevékenységének fő vonásai:

- a/ irányultság, érdeklődés, képesség,
- b/ temperamentum,
- c/ jellem.

Ez a szempont-sorozat, ahogyan már csak e vázlatból is kitűnik, korszerű személyiség-szemléletet tükröz. Méginkább látszik ez, ha a tanulmányozási programot részleteiben is vizsgáljuk. Bizonyos szerkesztésbeli következetlenség azon-

ban ebben a programban is megállapítható amennyiben itt is - hasonlóan a bécsi programhoz - külön-külön vizsgálati szempont-csoportként szerepelnek a tevékenységre és magatartásra, valamint a személyiség tulajdonságaira vonatkozó adatok. Összekeveredik a "mit kell vizsgálni", és a "miben kell vizsgálni?" kérdések érvényesítése a szempontok megszerkesztésében. Szerintünk a tanulók tanulmányozásának célja: a tanulók személyiség-tulajdonságainak feltárása tevékenységük közben. Ezért nem tarthatjuk helyesnek az olyan szempont-felosztást, melynek egyes kérdései a személyiség tulajdonságaira irányítják a figyelmet, mások pedig - mintegy az előzőektől elszigetelten - a tevékenység vizsgálatát szorgalmazzák. Véleményünk szerint a tevékenységben történő vizsgálódás nem tartalmi programpontja a személyiség tanulmányozásának, hanem olyan alapelve, amelyet a tartalmi szempontok mindegyikében, azaz a vizsgálódás egészében érvényesíteni kell. /Nem lehet tehát azt csak egy szempontra, vagy egyes szempontokra korlátozni./

Jon Radu tanulmányozási terve egyébként, - a személyiség összetevőit illető szemléletében - megfelel a Zörgő Benjámint^{/33/} és Fodor Katalint^{/33/} /romániai szerzők/ által kifejtett személyiség-koncepciónak, amely viszont szovjet kutatásokra, főként A.G.Kovaljov és N.V.Mjasziscsev kutatási eredményeire támaszkodik.

d/ A különféle tanulmányozási program-koncepcióknak az eddigiekből is kitűnő sokszínűségét még számos más, s a fentiektől még jobban eltérő program bemutatásával tehet-

jük teljesebbé. Ezek közül említjük itt a tanulói személyiség megismerését szolgáló francia megfigyelési dosszié fejezeteinek, illetve szempontjainak rövid ismertetését Témsi Alfréd^{/12/} tanulmánya alapján.

A dosszié a következő öt fejezetből áll:

1. Családi környezet
2. Testi fejlődés
3. Iskolai előzmények
4. Képességek
5. Magatartás

A francia pedagógusok e fejezetek mindegyikéhez információkat kérnek a szülőktől, amelyeket figyelembe vesznek, kiinduló alapnak tekintenek a személyiség folyamatos, tevékenység közbeni további tanulmányozásához. Ugyanígy beszerzik és figyelembe veszik az iskolaorvostól, iskolapszichológustól, szaktanároktól igényelhető információkat is. /Külön nyolc pontból álló kérdéssorozat szolgál a szülőktől igényelt információk megszerzésére./ A dosszié fejezeteinek tartalmi kitöltésében különleges figyelmet szentelnek a következő szempontoknak:

1. A korábbi iskolai tevékenység során bekövetkezett eredmények, sikerek, sikertelenségek és ezek okai.
2. Képességek:
 - a/ testi, manuális képességek,
 - b/ értelmi képességek, /ezeken belül: megértés, megfigyelés, emlékezet, képzelet, kezdeményezés, munkamódszer/
 - c/ munkához való viszony, /figyelem, erőfeszítés, gondosság, eredményre-törekvés,

munkakedv, stb./.

3. Különleges képességek és készségek. /Nyelvérték, szóbeli és írásbeli kifejező-készség, rajzkészség, zenei képesség stb./
4. A magatartás tanulmányozásában főként azon jellemvonások felderítése a cél, amelyek segítik vagy gátolják az iskolai munkát, a közösségi együttműködést.
5. A magatartás tanulmányozásának másik kiemelt célja: az érdeklődés irányának, uralkodó jellegének, tartósságának felderítése.

A vázolt szempontok szerinti tervszerű megfigyelések adatai negyedévenként kerülnek elemző összegezésre, s ezek alapján készül el a tanulók jellemzése. A tanulók tanulmányozása főként a már bemutatott "travail dirigé" órák keretében folyik.

A francia személyiség-megfigyelési dosszié értékelését illetően egyetértünk Temesi Alfréddal abban, hogy a dosszié szempontjai bizonyos mértékig összekeverik a személyiség intellektuális, érzelmi és morális jellemzőit. Hozzáfűzhetjük ehhez még azt az észrevételt, hogy nem mutatkozik e programban kielégítő, egységes rendező elv a különféle megfigyelési pontok és alpontok csoportosításában. E miatt azok nem képesek hiánytalanul átfogni a személyiség lényeges tulajdonságait. Bizonyára hozzájárul ehhez a tanulók megismerésének a francia iskolareformban betöltött különleges rendeltetése is: a 11-13 éves tanulók beiskolázási-, illetve pályairányítása. Ugy véljük, hogy emiatt a konkrét praktikus cél miatt kap a programban olyan kiemelkedő helyet a képességek felde-

ritésének a problémája. Ez okoz aztán bizonyos aránytalanságokat a programban, s így szorul háttérbe benne a személyiség több fontos tulajdonságának a megismerése. /Pl. a világnézet, s az erkölcsi és akarati jellemvonások./

Érdekesnek tartjuk itt problémánkkal kapcsolatban megemlíteni ugyancsak Temesi^{/12/} alapján, azt a Svájcban kialakult felfogást is, amely szerint a tanulók tanulmányozásának a programját mindig annak konkrét célja határozza meg. Ennek megfelelően a megfigyelési témák lehetnek: fiziológiai, pszichológiai, /utóbbiak az intelligencia, az érzelmi élet, és a jellem területeit ölelik fel/ pedagógiai, /ezek az ismeretekre és alkalmazásuk készségeire irányulnak/ valamint szociológiai jellegűek /a társadalmi és gazdasági környezetre, s ezeknek a fejlődésben betöltött szerepére vonatkozók/. E svájci felfogással kapcsolatos véleményünket röviden a következőkben foglalhatjuk össze. Értelmezésünk szerint a személyiség tulajdonságai kialakulásuk és fejlődésük vonatkozásaiban elszakíthatatlanul összefüggenek a svájci felfogásban szereplő tanulmányozási területek mindegyikével /a fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai és szociológiai oldalakkal/. Ezért - nézetünk szerint - a tanulók fejlődő személyiségének folyamatos iskolai tanulmányozása sem tagolódhat szét ilyen egymástól időben is elszigetelt különböző megfigyelési témákra. Szerintünk a személyiség tanulmányozásában az említett oldalakat együtt, egyszerre kell mindig szem előtt tartani. A tanulói személyiség tanulmányozásának témája mindig egységes abban az értelemben,

hogy a vizsgálódás témája mindig a dialektikusan egységes személyiség.

Említett tanulmánya végén maga Temesi is vázol egy megfigyelési programot. Jellemző, hogy ez ismét eltérő az eddig bemutatott szempont-sorozatok mindegyikétől. Temesi szerint a megfigyelésnek a következő tényekre kell kiterjednie: "...a tanuló és az iskolai, családi, társadalmi közösségek kapcsolata, a növendék képességei, intellektusa, érdeklődése, érzelmi élete, magatartása és viszonya a munkához, nézetei erről; tevékenysége és helyzete a családban; nézetei a világról, benne a társadalomról és önmagáról; állásfoglalása, tevékenysége és jellemvonásai az erkölccsel való összefüggésben stb."

Véleményünk szerint ez a felfogás alkalmas arra, hogy gondolatokat ébresszen fel a személyiség tervszerű tanulmányozásához - /a szerző célja is ez lehetett vele/ - de átgondolatlansága miatt nem alkalmas arra, hogy tényleges utbaigazításként is szolgáljon ahhoz. Ugyanazt a kritikát lehetne rá vonatkoztatni, amellyel szerzője a francia dosszié szempontjait illette, hogy t.i. rendszer nélkül vegyülnek össze benne a személyiség intellektuális, érzelmi és morális jellemzőire utaló szempontok.

e/ Tovább gazdagítják a szempont-változatokat Zentai Károly/21, 28/ tanulmányai. Zentai ugyan nem alkot új programot, de ajánl és ismertet néhányat. Alkalmasnak tartja és a következőként ismerteti Békonyi Pál szempont-sorozatát:

1. A családra vonatkozó adatok
2. A tanuló egészségi állapotának adatai
3. A tanuló érdeklődése, hajlamai
4. A tanuló viszonya a közösséghez, az emberekhez, és önmagához
5. A tanuló munkához való viszonya és munkateljesítménye
6. A tanuló megismerő tevékenységének módjai és értelmi tulajdonságai
7. A tanuló érzelmi élete
8. A tanuló akarat tulajdonságai és cselekvésének módjai
9. Milyen mértékben rendelkezik az életkorra általában jellemző sajátosságokkal.

Utal Zentai e szempontsorozatnak Füle Sándor és Szabolcsi G. által módosított formájára is, melyben a 9. szempont helyett a tanuló alaptermészetére vonatkozó kérdés szerepel. E változatok mindkettőjében problematikusnak itéli a 9. szempontot, mivel mindkettő igen összetett pszichológiai minőségeket tartalmaz. /Az életkori sajátosságoknak való megfelelés is, s az alaptermészet is./ Utal a továbbiakban arra, hogy az alaptermészet megragadását némiképp megkönnyíti a Füle-Szabolcsi cikk, amely megadja a lehetséges válaszokat erre a megfigyelési szempontra. Ezzel megkönnyíti a pedagógus feladatát, amennyiben csak a sablonban megadott válaszok közül kell választania.

Hogy a bemutatott két szempont-sorozat problematikus, abban egyetértünk Zentaival. Abban azonban már nem, ahogyan a 9. szempont problematikusságát feloldani ajánlja. Nem világos ugyan előttünk, hogy mit értenek az említett szerzők

alaptermészetén, /gondolhatunk esetleg a temperamentumra?/ de hogy a pedagógus előre megadott sztereotip válasz-szavak egyikének vagy másikának megjelölésével jellemezze a személyiség bármilyen minőségét is, azt semmiképpen nem tartjuk megfelelőenk. Az ilyen sablonos eljárást nem tartjuk összeegyeztethetőnek a személyiség tudatos és tervszerű tanulmányozásával. E szempont-sorozatoknak nemcsak a 9. pontjait tartjuk problematikusnak, hanem e programok egészével szemben is vannak fenntartásaink. Nem tartjuk bennük biztosítottnak azt, hogy alkalmazásuk nyomán kirajzolódhatnék a személyiség megközelítően teljes képe. Hiányoljuk belőle pl. az irányultságra és annak összetevőire utaló szempontokat. De nem látjuk e programokban biztosítotttnak a jellemvonások teljességének megismerését sem. Véleményünk szerint ezek a programok sem támaszkodnak határozott személyiség-szemléletre.

Közli Zentai - s ugyancsak alkalmazásra ajánlja - Rókusfalvy Pál szempont-összeállításának vezető pontjait is:

1. Személyi adatok
2. Külső megjelenés, fellépés, mozgásmód stb.
3. Egészségi állapot
4. Családi helyzet, családtagok száma stb.
5. Családon kívüli környezeti hatások, barátok, szórakozás stb.
6. Értelmi működések
7. Manuális technikai készségek
8. Vérmérséklet /idegrendszeri típus/ érzelmi, indulatú élet, élethangulat/
9. Érdeklődés, hajlam
10. Akarás: törekvések, határozottság, kitartás, önbizalom
11. Jellem: önismeret, önértékelés stb.

Rókusfalvy szempont-összeállításáról megjegyzi

Zentai, hogy ez magasabb követelményeket támaszt a megfigyelővel szemben mint amelyet Bakonyi dolgozott ki. Lényegében a külső megjelenés, fellépés, mozgásmód megfigyelésével jelent többletet az eddigiekhez képest. A többi szempont itt is a környezeti hatásokra, a képességekre, a temperamentumra, érdeklődésre, akaratra és a jellemvonásokra vonatkozik. Az irányultság lényeges összetevői felől való tájékozódást azonban ez a szempont-összeállítás sem biztosítja.

Szerepel Zentai munkájában még Prihoda alábbi négy fő megfigyelési szempontjának megemlítése is:

1. Szomatikus tulajdonságok
2. Pszichofizikai tulajdonságok és a jellem struktúrája
3. A személyiség és a jellem elemzése
4. A kollektívában való viselkedés

E szempont-rendszer értékelésére itt nem vállalkozunk. Csupán azért mutattuk be, hogy ezzel is érzékeltezzük az e problémával kapcsolatos felfogások gazdag változatosságát. Erre utalóan Zentai is megjegyzi, hogy az általa bemutatott szempont-gyűjteményeken kívül, még nagyon sokféle változat található a szakirodalomban.

Mivel a személyiség-megismerés tartalmi programjának kialakítását elvileg érinti, ezért indokoltnak tartjuk, hogy foglalkozzunk itt röviden Zentai^{/28/} két megállapításával.

Zentai ezeket elvi kiinduló tételekként tekinti a személyiség-tanulmányozás tartalmi kérdéseinek megközelítéséhez. Szóban-forgó tételei a következőket állapítják meg: a/ a pszichológ-

giának ezideig nem sikerült megtalálnia a személyiség leglényegesebb vonásait, ezért: b/ nem valósítható meg a személyiség teljes minden oldalu megismerése. Ígyhát meg kell elégednünk a gyakorlatilag hasznos megismerés lehetőségével.

E két "tétel"-lel kapcsolatos első benyomásunk az, hogy józan megfontolást, bölcs mérsékletet tükröznek. E mellett azonban - szintén már első benyomásként - problematikuságuk is jelentkezik: túl óvatosnak, szkeptikusnak, agnosztikusnak tűnnek azzal, hogy eleve lehetetlennek mondják ki a személyiség tökéletesebb megismerését. Az első "tétel" igaz annyiban, hogy valóban sok még a teljes tudományos tisztázást nélkülöző kérdés a személyiség pszichológiai értelmezésében. Ezzel szemben azonban az is igaz, hogy a tudományos kutatás ezen a téren is fokról fokra előrefelé halad, s ennek eredményeként új és új felismerések születnek meg, amelyek egyre világosabbá teszik a személyiség-fogalomnak és a személyiség fejlődésének megértését. Ezzel összefüggésben lehet - és kell! - hozzáfűzést tennünk a szóbanforgó második "tétel"-hez is: igaz ugyan, hogy a személyiség teljes és minden oldalu megismerésének tudományos feltételei ma még nem mindenben biztosítottak, de azért az is igaz, hogy e területen is kell és lehet a tökéletesebb felétörekednünk. A személyiség-fogalom értelmezésében, s a személyiség fejlődésének összefüggéseitén feltárt újabb tudományos felismeréseket véleményünk szerint feltétlenül érvényesíteni kell a személyiség-megismerés gyakorlati munkájában is. Csak így tudunk felülemelkedni ebben a munkában

a régi - és még régibb, - de a "gyakorlatban beváltak vélt" sablonok, az esetleg mindenfajta személyiség-felfogást nélkülöző, a korszerű személyiség-szemlélettől elmaradó hagyományos, "praktikusan használható" tanulmányozási programok és jellemzés-sablonok alkalmazásán.

Itt említjük meg, hogy éppen ennek a tökéletesebb felé való törekvésnek a hiányát látjuk megnyilatkozni abban is, ahogyan Zentai a személyiség-fogalom értelmezésében állást foglalt. Állásfoglalásában - a kérdés bonyolultságára és tisztázatlanságára való hivatkozással - a személyiség-tanulmányozás számára elvi alapul nem tartja elfogadhatónak Rubinstein és Leontyev értelmezését, hanem mint "célravezetőbbet" ajánlja az e dolgozatban már korábban idézett differenciálatlan és túl általános értelmezést.

f/ Egészen sajátos módon közelíti meg a személyiség-tanulmányozás tartalmát Balázs^{25/} tanulmánya. A személyiség tanulmányozásának területeit a következőkben jelöli meg:

1. Egészségi állapot
2. A tanulók fejlődési üteme, fejlődésszintje. /A serdülés figyelemmel kísérése/
3. Élettörténet
4. Az osztályfőnöki óra

Ez a tanulmányozási program kifejezetten a serdülőkoruakkal való bánásmód igényeit tartja szem előtt. Az egészségi állapot figyelemmel kísérését például azért tartja szükségesnek a szerző, mert az általános tapasztalatok és az ezzel foglalkozó konkrét felmérések egybehangzó adatai szerint,

átlagosan a serdülőkoru tanulók 15-20 százalékának a magatartását és tanulmányi előmenetelét befolyásolják kedvezőtlenül a serdüléssel összefüggő fiziológiai rendellenességek vagy betegségek. A második pontban megjelölt terület is azt a célt szolgálja elsősorban, hogy a nevelő átsegíthesse a tanulókat a serdüléssel kapcsolatos nehézségeken. Az adódó nehézségek, rendellenességek időben történő felismerésével lehet ugyanis a serdüléssel jelentkező káros tulajdonságok kifejlődését megakadályozni, s az ugyancsak a serdülés hatására jelentkező előnyös, értékes tulajdonságok kifejlődését elősegíteni s egész életre rögzíteni. A harmadik és negyedik szempont már általánosabb megfogtolásokat tartalmaz. Az élettörténet hiteles megismerését nagyon jelentősnek tekinti a szerző a tanuló érzelmi életének, erkölcsi magatartásának, sőt értelmi képességeinek a megértése, illetve megítélése szempontjából. Az osztályfőnöki órát a tanulók tulajdonságaira vonatkozó adatok egyik legfontosabb forrásának tartja a szerző. A tanulóknak az osztályfőnöki órákon megragadható megnyilvánulásai ugyanis, személyiségüknek nagyon sok lényeges tulajdonságát árulják el.

A Balázsné által bemutatott szempontok, főként pedig azok kifejtése nagyon felelős osztályfőnöki hozzáállást tükröznek a serdülők neveléséhez. Mindemellet azonban ezt a tartalmi megközelítést sem találjuk teljesnek, kielégítőnek, s a szempontokat rendezni elv tekintetében nem tekinthetjük következetesnek sem. Itt is találkozunk ugyanis a "mit kell tanulmányozni", és a "hol kell tanulmányozni" kérdések vegyülésével

a szempontokat rendező elgondolásban. /A 4. szempont nem azt mutatja, hogy mit kell megismerni, hanem arra utal, hogy hol, milyen alkalommal lehet eredményes megfigyeléseket végezni./

g/ Snirman/10/ az általa is felvetett mit kell megismerni? - kérdésre, a következő tanulmányozandó területeket jelöli meg munkájában:

1. A beállítottsággal, s ezen keresztül a világnézettel, meggyőződéssel összefüggő személyiség-oldalakat; az érdeklődés alapvető sajátosságait, /irány, mélység, tartósság, tudatosság foka/, az anyagi és szellemi szükségletek sajátosságait, az izlést, a rokonszenvet, /az izlés, a tárgyak, a rokonszenvedő személyek iránt nyilvánul meg/ valamint az erkölcsi szokásokat.

/Snirman szerint ezek a személyiség-oldalak jellemzik az ember viszonyát a társadalmi viselkedés normáihoz, a tevékenység különböző formáihoz, s a munkához./

2. A személyiség azon vonásait, amelyek az emberekhez való viszonyban jutnak kifejezésre. /Közlékenység, nyíltság, zárkózottság, igazságosság, hamisság, őszinteség, képmutatás, hiszékenységek, gyanakvás, kedvesség, durvaság, jóság, gonoszság, együttérzés, közönyösség stb./
3. Azokat a tulajdonságokat, melyekben az ember önmagához való viszonya fejeződik ki. /Megjegyzi Snirman, hogy ezek a tulajdonságok elkerülhetetlenül tükröződnek a más emberekhez fűződő viszonyban is./ Ilyenek: önbizalom, önbecsülés, elbizakodottság, büszkeség, önzés, bátortalanság, szerénység stb.
4. A személyiség akarati tulajdonságait. /Önuralom, ellenállóképesség, kitartás, törekvés, fegyelmezettség, kezdeményezőkézség, határozottság, stb./

Az akaratí tulajdonságokat, s az emberekhez való viszonyt kifejező tulajdonságokat tartja Snirman a jellem "magvának".

5. A tartós intellektuális tulajdonságokat. /Felfogóképesség, mélyértelműség, józanság, előrelátás, megfigyelőképesség, leleményesség, ítélőképesség, a képzeleti működés sajátosságai stb./
6. Az emocionális tulajdonságokat. Ide tartozóan a temperamentum sajátosságait, az érzelmek erejére, mélységére, tartósságára, valamint a magasabbrendű érzelmek uralkodó jellegére utaló sajátosságokat.

Snirman ugyan nem jelöli külön sorszámmal, de fejtegetéseiből határozottan kitűnik, hogy a felsoroltakon kívül ide tartozó fontos szempontnak tekinti az egyes tulajdonságok közötti összefüggések és kölcsönhatások figyelembevételét is. Igen meggyőzően indokolja ezt annak bebizonyításával, hogy a legtöbb személyiség-vonásnak teljesen eltérő értéke és jelentősége lehet attól függően, hogy hogyan függ össze más tulajdonságokkal. /Pl. a megfontoltság, ha párosul kellő határozottsággal: előnyös, értékes tulajdonság. Ha viszont nem: töprengővé, halogatóvá, cselekvőképtelenné teheti az embert. Ugyanigy a kitartás is, ha nem párosul magasabbrendű indítóókokkal; makacsságként is jelentkezik./ Hangsúlyozza Snirman, hogy az egyes tulajdonságok közötti kölcsönhatások tanulmányozása során minden emberben meg kell keresni azokat a vezető vonásokat, amelyek köré személyiségének többi más tulajdonsága is csoportosul. Személyenként sajátosan más-más tulajdonságok képezhetik ezeket a kiemelkedő lényeges vonásokat. /Ilyenek lehetnek egyes esetekben esetleg az intellektuális sajátosságok, másoknál eset-

leg az indulatosság, ismét más személyeknél pedig az egocentrizmus stb./ E vezető vonások megtalálása azért is nagyon fontos, mert a nevelői befolyásolás erőit is éppen ezekre célszerű összpontosítani, mivel ezek a vezető vonások képezik az "emberhez vezető kulcsot".

Snirman szempont-rendszeréből kitűnik bizonyos következetesség. Átgondolt, s alapvetően helyes személyiség-szemléletet tükröz. Meggyőzően indokolja, hogy a személyiségben minden~~k~~ mindennel összefügg, s hogy ezeknek az összefüggéseknek felderítése elengedhetetlen a személyiség helyes megismeréséhez. Személyiség-felfogásunknak azonban ez a szempont-sorozat sem felel meg maradéktalanul, mivel szerintünk nagyon lényeges vonatkozásokat hagy figyelmen kívül. Nem terjed ki a vizsgálódás a testi, fiziológiai fejlődésre, a környezeti hatásokra, az előtörténetre, s nem szerepelnek itt a képességekre utaló szempontok sem, amelyeket pedig mind elengedhetetleneknek tartunk a személyiség teljességre törekvő megismeréséhez.

h/ A személyiség-megismerés tartalmi programjának különféle megközelítési módjai között, mint a szemléletünk alakulására is jelentős hatást gyakoroló szempont-sorozatot említjük itt meg az Intézetünk által a tanárszakos egyetemi hallgatók számára összeállított ilyen jellegű utmutató~~k~~ szempont-sorozatát. E szerint: "A tanulók személyiségének megismeréséhez segítséget nyújthatnak a következő adatok:

+ Utmutató a tanulók személyiségének megismeréséhez /Összeállította Dr.Duró Lajos, 31/1965.sz./

1. A tanuló személyi adatai.
2. Családi körülményei, az otthoni neveltetésének feltételei.

Ismernünk kell a gyermek családi körülményeit, életmódját /ezen belül a családi légkör világnézeti és etikai tartalmát és szintjét/, a család összetételét /kikből áll a család, s milyen a családtagok egymáshoz és a vizsgált tanulóhoz való viszonya/, a család nevelési elgondolásait és módszereit annak megítélésére, hogyan foglalkoznak otthon a gyermek fejlődésével és milyen nevelői hatások érik.

3. Testi adottságai és egészségi állapota.

Fontos meggyőződni arról, hogy életkorának megfelelő-e a testi-idegrendszeri fejlettsége, volt-e vagy van-e olyan betegsége, illetőleg testi fogyatékosága, amely közvetlenül befolyásolja iskolai munkáját, tanulmányi előrehaladását, emberi magatartását és másokhoz való viszonyát.

4. Intellektuális fejlettsége.

A kérdés megítéléséhez tájékozódni kell a tanuló általános szellemi színvonaláról és fontosabb intellektuális képességeinek jellemző sajátosságairól, mint pl. figyelme, emlékezetének jellege és minősége, képzelete, gondolkodásának problémafelismerő és megoldó képessége, beszédkulturája és kifejező készsége.

5. Tanulmányi- és munkateljesítménye.

A megítélés fontos szempontja az, hogyan viszonyul a tanuláshoz, a munkához, s milyen motivumok befolyásolják elért eredményeinek alakulását. Ezzel összefüggésben a tájékozódásnak ki kell terjednie arra, hogyan vesz részt különböző gyakorlati foglalkozásokon /tanműhely, üzemi gyakorlat, fizikai munka, házi munka stb./.

6. Cselekvésének érzelmi és akarati sajátosságai.

Tisztázandó az érzelmi fogékonyság /intellektuális, erkölcsi, esztétikai érzelmek/, a hangulati, indulati változékonyság, a kedélyállapot kérdése s ezek szerepe a magatartásban. A cselekvés akarati tényezői közül különösen fontos annak megítélése, hogy erős vagy gyengeakaratú-e, törekszik-e önállóságra vagy befolyásolható, képes-e az akadályok leküzdésére, mennyire fejlett kezdeményező képessége.

7. Erkölcsi magatartás.

Az erkölcsi arculat és magatartás szempontjából fontos a kötelességtudat, felelősségérzet, fegyelemzettség megnyilvánulása, viszonya társaihoz, nevelőihez, felnőttekhez. Különös figyelem fordítandó a közösségi magatartás /közösségben elfoglalt helye, szerepe, együttérzése, közösségi munkában való részvétele/ megismerésére. Ide tartozik a baráti kapcsolatok jellegének, motivumainak és a gyermek fejlődésére gyakorolt hatásának tanulmányozása. Az erkölcsi arculat megismeréséhez elengedhetetlen a jellembeli tulajdonságok területén való tájékozódás.

8. Személyiségének jellegzetes egyéni vonásai.

A tanulóól tudni kell, hogy milyen vérmérsékleti sajátosságokkal rendelkezik /nyugodt, lobbanékony, kiegyensúlyozott, szertelen, közlékeny, zárkózott, bátor, félénk stb./. A személyiség irányultságára jellemzőek speciális hajlamainak, különleges képességeinek, érdeklődési körének, valamint életpálya iránti vonzódásának megnyilvánulásai, ugyyszintén ide tartozik a világnézeti tájékozódás, a példaképek iránti fogékonyság.

Az adatgyűjtés szempontjait nem szabad merev, statikus zárt rendszerként vagy kötelező "sémaként" felfogni, mert ebben az esetben az egész munka az öncélu vizsgálódás útjára tér. E szempontok a tanulók megismerésének pedagógiai eszközt jelentik számunkra, s éppen ezért a körülményeknek

megfelelően lehet azokon változtatni, módosításokat végrehajtani, összevonni vagy tovább differenciálni.

A pedagógiai tapasztalat meggyőzően igazolja, hogy a nevelői célzatu megismerés "programjának" mindig a személyiség lényeges jellemzőire kell összpontosítani a figyelmet. Ez pedig azt jelenti, hogy a megismerés alkalmával analitikusan és szintetikusan közeledjünk a tanuló személyiségéhez. Az erősen kísértő "mozaikszerűséget" csak úgy lehet elkerülni, ha az egyes jelentősnek tartott pszichikus folyamatokat, állapotokat, tulajdonságokat kölcsönös összefüggésükben, a személyiség egységében szemléljük, ha az egyes konkrét cselekedetek, lelki folyamatok, hangulatok mellett és mögött minden esetben keressük a személyiség egészével összefüggő tipikus vonásokat is."

A személyiség-tanulmányozás tartalmi szempontjai mellett ebben az utmutatóban tájékoztatást kapnak az egyetemi hallgatók a személyiség-megismerés legfontosabb elvi és módszertani kérdéseiben is. Az V. éves hallgatók gyakorló tanításai közben ennek alapján konkrétan is bekapcsolódnak a tanulói személyiség megismerésének gyakorlati munkájába.

i/ A személyiség-tanulmányozás tartalmi kérdéseire vonatkozó szakirodalmi tájékozódásunk utolsó láncszemeként térünk ki Lénárd Ferenc^{/34/} problémáinkkal kapcsolatos gondolataira. Lénárd rövid történeti áttekintésben vázolja az ember jellemzésére szolgáló adatok megközelítési módjának fejlődését, összegezésként pedig jellemzi azt a materialista pszichológia talaján álló korszerű szemléletet, amellyel a személyiség megismeréséhez helyesen közeledni lehet. Ez a szemlélet a személyiség adatait, tulajdonságait elszakíthatatlan kapcsolatba hozza egyrészt a személyiség és környezete

közötti kölcsönhatással, /illetve az ember azt realizáló tevékenységével/ másrészt pedig a személyiség fejlődésének megelőző szakaszaival, az egyén előéletével. Ennek a szemléletmódnak az érvényesítésével foglalja össze Lénárd a tanuló személyiségét átfogóan jellemző adatokat az alább idézésre kerülő tíz pontban.

- "1. A tanuló fizika, egészségi adataiból azok, amelyek a tanuló személyiségére befolyást gyakorolnak, vagy gyakorolhatnak.
2. A tanuló egyéni élete. /A tanulók személyi lapjának gondos vezetésével az előző évek adataiból ez könnyen leolvasható./
3. A tanuló környezetének adatai.
4. A motiváció és ennek körén belül az érdeklődés adatai.
5. A megismerő tevékenységet jellemző adatok.
6. A cselekvést jellemző adatok.
7. Az érzelmi életre jellemző adatok.
- /Itt közbevetőleg, az utóbbi három pontban szereplő adatok szoros összetartozását hangsúlyozza Lénárd. Nyomatékosan utal arra, hogy az egymástól elszigetelt tulajdonságok feltüntetése ma már túlhaladott álláspont lenne./
8. A tanuló viszonya az emberekhez, tanulótársaihoz, a közösséghez.
9. A tanuló viszonya a tárgyakhoz, a tulajdonhoz.
10. A tanuló világnézete, tervei, célja stb. Ide tartozik - természetesen szoros kapcsolatban az előbbi pontokban szereplő adatokkal - minden olyan adat, amely a jövőre, például a pályaválasztásra vonatkozik."

Kiegészítésül utal Lénárd arra, hogy az előbbi pontokban felvázolt pszichológiai adatokhoz kapcsolni kell

"mindazokat az erkölcsi, pedagógiai adatokat is, amelyek az előbbieken tulmutatnak." Utal arra is, hogy a bemutatott tiz szempont független az életkori sajátosságoktól. Az egyes életkorokra jellemző vonások ugyanis a tartalmi adatokban jelentkeznek. Az egyes szempontok szoros összetartozásának illusztrálására, felhivja a figyelmet az olyan átfogó jellegű személyiség-jegyekre, amelyek nemcsak a bemutatott szempontok egyikében vagy másikában jelentkezhetnek, hanem közülük több szempontot is jellemezhetnek. /Pl. a fegyelmezettség jellemző lehet a megismerő tevékenységre, a csálekvésre, az érzelmi életre, a társakhoz füződő viszonyra stb./ A személyiség-megismeréshez szükséges helyes szemlélet kialakításához ismertet Lénárd több olyan elvi követelményt, amelyek elvileg megegyeznek az általunk is összefoglalt alapelvekkel. Közülük - a pedagógiai gyakorlatban érvényesítendő konzekvenciája miatt - kiemelkedő jelentőségűnek tartjuk azt az állásfoglalását, amelyben károsnak, megszüntetendőnek itéli azt az eléggé általános felfogást, amelyik egyoldaluan tételez fel összefüggést a tanulók értelmi tulajdonságai és az oktatás, illetve a tanulók egyéb tulajdonságai és a nevelés között. Hangsulyozza, ahogy a korszerű iskolában az oktatásnak is, és a nevelésnek is a tanulók személyiségének egészét kell szem előtt tartania és fejlesztenie.

Lénárd Ferenc ismertetett gondolatai tömören, lényegre utalóan körvonalazzák a tanulói személyiség tanulmányozásának korszerű koncepcióját. Ami magát a szempont-összeállítást illeti, azzal kapcsolatban azt az észrevételt rehetjük, hogy annak alkalmazása - a Lénárd által igényelt szemlélet felté-

telezett megléte esetén - biztosítani képes a személyiség elérhetően teljes és helyes megismerését. Maga a szempont-sorozat önmagában azonban - véleményünk szerint - nem sugallja kellően a személyiség tanulmányozásához szükséges szem előtt tartandó helyes elveket. Ezt maradéktalanul elvárni valamely szempont-összeállítástól nyilvánvalóan túlzott igénytámasztást jelentene. Ugy véljük azonban, hogy ha teljességében nem is lehet magával a szempont-összeállítással biztosítani a személyiség tanulmányozásához szükséges helyes szemléletet, mégis van némi lehetősége annak, hogy valamennyivel jobban sugallmazzassuk elvi követelményeinket már a szempontok összeállításában is.

Felhasználva a szakirodalomban talált nagyon sokféle személyiség-tanulmányozási koncepció elemzéséből és összevetéséből leszűrhető hasznos tapasztalatokat, magunk is kialakítottunk egy személyiség-tanulmányozási programot, melyet a következőkben mutatunk be.

B. A tanulói személyiség tanulmányozásának
tartalmi programja

Bemutatásra kerülő szempont-összeállításunkat - épp-
ugy, mint a módszerekkel kapcsolatos, később bemutatandó
állásfoglalásainkat - a következő törekvések érvényesítésével
alakítottuk ki.

a/ Törekedtünk arra, hogy szempont-összeállításunk
a lehető legnagyobb mértékben igazodjék az I. fejezetben

bemutatott személyiség-értelmezésünkhöz. Az volt a szándékunk, hogy lehetőség szerint felépítésében, szerkezetében is demonstrálja az abban szereplő személyiség-felfogást.

b/ Azt is biztosítani kívántuk, hogy lehetőleg már szempont-összeállításunkban is érvényesüljenek a tanulói személyiség megismerésével szemben támasztott elvi követelményeket összefoglaló alapelvek.

c/ Fontosnak tartottuk azt is, hogy szempont-összeállításunk az átlagos iskolai gyakorlatban alkalmazható legyen. Ennek megítélésében iskolai tapasztalatainkra támaszkodunk. Eddigi tapasztalataink szerint ennek a törekvésnek a megvalósítása csak úgy realizálható, ha a személyiség-tanulmányozás programját egyben a pedagógus szakmai önképzésének vezérformaként tekintjük, s ezt figyelembe véve kellő türelmet és fokozatosságot tanusítunk az e munkába bekapcsolt pedagógusokkal szemben munkájuk eredményeinek elvárásában.

E megfontolások alapján a tanulói személyiség tanulmányozásának a következő tartalmi egységekre kell irányulnia:

I. A tanuló környezete:

1. A család és hatásai,
2. A különféle tanulóközösségek és azok hatásai,
3. Egyéb környezeti hatások.

II. A tanuló anatómiai-fiziológiai sajátosságai,
testi, idegrendszeri fejlettsége, egészségi
állapota

III. Lényeges, jellemző adatok a személyiség fejlődésének előző szakaszaiból

IV. A tanuló pszichikus tevékenységének sajátosságai:

1. A megismerő folyamatok sajátosságai,
2. Az érzelmi folyamatok sajátosságai,
3. Cselekvés, illetve az akaratilag folyamatok sajátosságai.

V. A lelki folyamatokban szerveződő pszichikus tulajdonságok:

1. A képességek,
2. A jellem,
3. Az irányultság.

Mielőtt szempont-rendszerünk részletesebb ismertetését elkezdenénk, utalni kívánunk arra, hogy a személyiség összetevőit jelentő fogalmak értelmezése, és a velük kapcsolatos szóhasználat egyáltalán nem egységes a szakirodalomban. Az eddig említett szerzők munkái erre nézve is bőséges bizonyító adatot szolgáltatnak. Az erre történő egyenkénti utalások helyett azonban inkább hivatkozunk itt Berencz Jánosra^{/35/}, aki erre vonatkozó összefoglalásában nagyon találóan jellemzi a helyzetet. A jellem értelmezéséről szólva a következőket említi: Egyes nézetek szerint a jellemet; az egyént másoktól megkülönböztető, tipikusan egyéni sajátosságok alkotják. Mások azonosítják a jellem fogalmát a személyiség-fogalommal. Ismét más nézetek szerint pedig a jellem: az alapvető, - a társadalom és az egyén pszichikuma szempontjából - legjelentősebb, lényeges, tipikus és viszonylag állandó, erkölcsi, politikai vonatkozású sajátosságok összege. Van olyan felfogás is, amelyik

egyezik ez utóbbival, de ide számítja még a vérme^rsékletet, az érdeklődést, s a hajlamokat is. Olyan változat is van, amelyik viszont e legutóbbitól tér el annyiban, hogy a vérme^rsékletet nem számítja jellemvonásnak, mivel az^{er}kölcsileg nem értékelhető, a többi jellemvonás viszont igen.

Berencz ugyan nem tér ki rá, de a szakirodalomban több helyen is tapasztalható, hogy a különböző felfogások nem egyeznek meg az irányultság összetevői, és a jellemtulajdonságok közötti határvonal, illetve különbség tekintetében sem.

Az eltérő felfogásoknak e csaknem áttekinthetetlen változatossága kétségtelenül a terminológiai bizonytalanságra vall. E mellett egyben a személyiség-tulajdonságok között fennálló szerves összefüggésekre, bonyolult kölcsönhatás-kapcsolatokra, vagyis a személyiség egységére, integrációjára is rávilágít. Ezért egyáltalán a személyiség tulajdonságainak bármilyen széttagolását, vagy osztályozását csak rendszerezettebb tárgyalhatóságuk, méginkább pedig fejlődésük alakulásuk számontartása, jobb megragadhatósága, figyelemmel kísérése érdekében tartjuk indokoltnak. Ilyen értelemben tulajdonitunk jelentőséget is a személyiség-tulajdonságok csoportosításának, illetve az ezt tükröző tanulmányozási program szempont-szerkezetének.

Nagyon lényegesnek tartjuk azt, hogy a személyiség tervszerű tanulmányozása közben mindvégig egyértelmű jelentésben használjuk a szóbanforgó fogalmakat. Az egységes értelmezés biztosítása érdekében megjegyezzük: a személyiség összetevőire, szerkezeti felfogására utaló fogalmakat és elnevezé-

seket tanulmányozási programunkban azonos jelentésben alkalmazzuk az I. fejezet végén kifejtett személyiség-értelmezésben szereplő jelentésükkel.

Az alábbiakban egyenként, részletesebben is taglaljuk szempont-összeállításunk előbbi főbb pontjait.

I. A tanuló környezetének tanulmányozása

A környezetet lehetőleg teljes összetettségében kell tanulmányozni. Meg kell ismerni a személyiség fejlődésének anyagi, tárgyi feltételeit, /lakás, ruházat, felszerelés, élelmezés stb./ és az adott személyi ráhatások minőségeit is. /Követelés, felügyelet, ellenőrzés, értékelés, érzelmi hatások, morális és világnézeti hatások stb./

Mindezt vizsgálni kell:

1. A család és annak hatásai-,
2. A különféle tanulóközösségek /elsődleges közösség, osztály- és iskolaközösség, ifjusági szervezet, kollégiumi közösség, munkabrigád, tanulószobai közösség stb./ és ezek hatásai-, valamint
3. az egyéb környezeti hatások, /rokonok, szomszédok, iskolán kívüli barátkozás stb./ területein.

A családi közösség és a különféle tanulóközösségek tanulmányozását a 3. alapelvünkben - a közösségi, társadalmi viszonyulás elvében - foglaltak szem előtt tartásával kell végezni.

II. A tanuló anatómiai-fiziológiai adottságai,
testi, idegrendszeri fejlettsége, egészsé-
gi állapota

Ez a szempont-csoport a következő fontosabb adatok felderítését célozza:

1. Az életkornak megfelelő általános testi fejlettség.
Egészségi állapot, esetleges betegségek vagy organikus zavarok.
2. Az idegrendszer s az egyes érzékszervek életkorhoz viszonyított fejlettsége, érzékenysége.
3. Az idegműködés adott típus-sajátosságai. /A serkentés és gátlás erősségében, kiegyensúlyozottságában, mozgékonyságában, valamint az I. és II. jelzőrendszer kölcsönhatásában megnyilvánuló típus-vonások./

Amint ez utóbbi alpontból kitűnik, ebben a szempont-csoportban kell foglalkozni az adott idegrendszeri típus, a temperamentum jellemző vonásaival. Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy a temperamentumot nem tartjuk külön önmagában megragadható tulajdonságnak, hanem mint az összes többi pszichikus sajátosságot átszövő, azokat sajátosan színező, azokban érvényesülő személyiség-minőséget fogjuk fel. Ebből következően a temperamentumot önmagában sem erkölcsileg, sem másként /pl. szerencsés, vagy kevésbé szerencsés/ nem értékelhetjük. A temperamentum értékét az határozza meg, hogy az milyen /és milyen tendenciájú/ más tulajdonságokban érvényesül. Az idegrendszeri típus adottságokkal összefüggő temperamentum-vonások megváltoztatása szintén nem lehetetlen. Az ideg-

rendszer plaszticitása lehetővé teszi, hogy hosszantartó, nagyon következetes környezeti hatásokra az idegrendszer működésének típus-sajátosságai is formálódjanak. Azt is látnunk kell azonban, hogy a temperamentum az, amely az összes egyéb veleszületett tulajdonság között a legstabilabb, legmaradandóbb, legellenállóbb az élet során ható környezeti alakító-befolyásokkal szemben.

III. Lényeges, jellemző adatok a személyiség fejlődésének előző szakaszaiból

Az élettörténet visszamenőleges tanulmányozásában figyelemmel kell lenni:

1. A környezeti feltételek alakulására,
2. a testi, idegrendszeri fejlettség és az egészségi állapot alakulására. /Átélt súlyosabb betegségek./
3. A tanuló tevékenységének, s a tevékenysége eredményeinek alakulására, tanulmányainak eredményeinek alakulására,
4. az egyes lelki folyamatok és pszichikus tulajdonságok fejlődését s e fejlődés irányát, tendenciáját jellemző korábbi adatokra.

Mindennek felderítésében - egyéb alkalmas eljárások mellett - nagymértékben lehet támaszkodni a tanuló személyiség-fejlődésével kapcsolatos korábbi írásos anyagokra, feljegyzésekre, jellemzésekre.

Ennél a szempont-csoportnál elsősorban a fejlődés

figyelembe vételére utaló alapelv érvényesítését kell hangsúlyoznunk.

IV. A tanuló pszichikus tevékenységének sajátosságai

A programnak ez a pontja a pszichikus folyamatok sajátosságainak tanulmányozására irányul. Részletesebben a következő területeket foglalja magában:

1. Megismerő folyamatok:

- a/ az érzékelés, észlelés, figyelem, megfigyelés sajátosságai, és az ezekkel kapcsolatos készségek,
- b/ az emlékezés, tanulás, képzelet sajátosságai, s az ezzel kapcsolatos jártasságok és készségek,
- c/ a gondolkodás sajátosságai, s a gondolkodással kapcsolatos jártasságok és készségek.

2. Az érzelmi folyamatok sajátosságai. A temperamentum érzelmi megnyilvánulásai.

3. A cselekvésben, tevékenységben, akaratilag folyamatokban megnyilvánuló sajátosságok.

a/ Az előkészítő akaratilag folyamatokban:

- a jelentkező motivumok minőségei, s az ezek közötti választás,
- az elhatározás sajátosságai /határozottság, határozatlanság, önállóság, önállótlanosság/,
- a céltudatosság szerepe és mértéke a tevékenységben,

- a cselekvési módok közötti választásban megnyilvánuló értelmi megfontolás, határozottság, önállóság mértéke.
- b/ A cselekvés, tevékenység végrehajtásában:
 - a célhoz való ragaszkodás, állhatatosság mértéke,
 - az akadályok legyőzésében megnyilvánuló akaraterő mértéke.
- c/ A tevékenységben, s a cselekvések mozgékony-ságában megnyilvánuló temperamentum-vonások,
- d/ készségek, szokások szerepe és szintje a cselekvésben, tevékenységben,
- e/ a tevékenység sikere, eredményei. /A tevékenység produktumainak értékelése, a tanulók érdemjegyei, osztályzatai s azok hatása a további tevékenységre stb./

A szempont-csoport e részletesebb tagolásával korántsem az a célunk, hogy ezt, ennek minden pontját s ugyan-
ezt a sorrendet ajánljuk minden egyes tanuló tanulmányozá-
sához, hanem csak az, hogy ráirányítsuk a megfigyelést végzők
nevelők figyelmét az ide tartozó lényegesebb adatokra és
összefüggésekre. Ezek közül esetenként csak azokra kell kie-
melt figyelmet fordítani, amelyek az adott személyiség lé-
nyeges, vezető tulajdonságait világítják meg.

Ennél a szempont-csoportnál az elvi követelmények
közül elsősorban a cél- és eszközreláció figyelembe vételét
kell hangsúlyoznunk. /E mellett természetesen, ebben a már

meglehetősen összetett tanulmányozási szempontban, feltétlenül szem előtt kell tartani a személyiség-tanulmányozás többi alapelvét is. Közöttük nem utolsó sorban; a motívumok felkutatásának elvét./

V. A lelki folyamatokban szerveződő pszichikus tulajdonságok

E szempont-csoporton belül tanulmányozni kell:

- az ember pszichikus tevékenységének motivációs bázisából szerveződő összetett tulajdonság-strukturát: a jellemet,
- továbbá, mint szintén összetett tulajdonság-szerkezetet: a teljesítményt létrehozó egyes cselekvések pszichikus regulációját ellátó lelki folyamatok általánosítódva rögzülő képződményeit; a képességeket,
- s végül: tanulmányozni kell az e két tulajdonság-strukturát integráló tulajdonság-szerkezetet; az irányultságot.

Tanulmányozásukban a következő fontosabb szerkezeti összetevőkre kell figyelemmel lenni:

1. Képességek

- a/ A megismerő folyamatokban alakuló képességek
- b/ Manuális, technikai képességek
- c/ Művészi képességek
- d/ Sport terén, s egyéb területeken jelentkező speciális képességek.

2. Jellem

- a/ Az akarati folyamatokból szerveződő jellemvonások /határozottság-, megfontoltság-, céltudatosság-, célratörés-, állhatatosság-, akarat-erő-, stb. mértéke/
- b/ A saját énhez való viszonyban megnyilvánuló jellemvonások /önzés, önzetlenség, szerénység, beképzeltség, elbizakodottság, kisebbségi érzés, önismeret, önértékelés szántje stb./
- c/ A másokhoz való viszonyban megnyilvánuló jellemvonások /nyíltság, zárkózottság, őszinteség, bizalmatlankodás, gyanakvás, figyelmes-ség, bajtársiasság stb./
- d/ A közösséghez való viszonyban megnyilvánuló jellemvonások./Itt vezérfonalként a személyiség-tanulmányozás harmadik alapelevét; a közösségi viszonyulás figyelembe vételének elvét kell szem előtt tartani./
- e/ A munkához, közösségi-, társadalmi munkához való viszonyban megnyilvánuló jellemvonások
- f/ Egyéb /értelmi, érzelmi, erkölcsi/ jellemvonások.

3. Irányultság

- a/ Az érdeklődés és a hajlamok tulajdonságai.
Pályairányulás
- b/ Életerv, elvek, életeszmeny. Példaképek, eszmenyek, erkölcsi tudatosság, erkölcsi meggyő-

zódás, erkölcsi tulajdonságok

c/ Az alakuló világnézet megnyilvánulásai.

A személyiség-tanulmányozás során az ismertetett szempont-rendszerben szereplő egyes pszichikus sajátosságokat és tulajdonságokat nem miút egymás mellett fellelhető külön-külön jellemzőket kell keresnünk, hanem egymást átható, egymással szorosan összefüggő, egymásban is érvényesülő tulajdonságokként kell felfognunk őket.

E szerves egymásba hatoló összefüggéseket tükrözi szempont-rendszerünk is azzal, hogy a program egyes pontjai szintén többoldalian is érintkeznek, illetve, hogy több oldalról is kölcsönösen áthatják egymást. Ezen érintkezések legszembeötlőbb megnyilvánulásaiként utalhatunk itt a következőkre:

- a környezetet jelentő közösségek tanulmányozására, és a tanuló közösségi viszonyulásának tanulmányozására utaló szempontok közötti érintkezésre,
- a képességek tanulmányozására, és az azok fiziológiai alapjait jelentő idegrendszeri adottságok vizsgálatára utaló szempontok érintkezésére,
- az idegrendszeri típus /temperamentum/ sajátosságainak több különböző vizsgálati szempontban is megnyilvánuló jellegére,
- az eszmények, a világnézet, és a jellemvonások között összemosódó határvonalra,
- az érzelmi folyamatok sajátosságainak és az érzelmi tulajdonságoknak összemosódottságára,

- az irányultságon belül érintett érdeklődés, hajlam és a képességek összefüggéseire,
- a képességek tanulmányozása, és a tevékenység eredményeinek, produktumainak tanulmányozása közötti összefüggésre,
- a különböző környezeti hatások, az azok által biztosító ösztönző motivumok, és a jellem tanulmányozásának összefüggésére,
- a pszichikus folyamatok sajátosságainál érintett különböző készségek, és a pszichikus tulajdonságként említett képességek közötti érintkezésre,
- és még nagyon sokféle más olyan kapcsolatra, amelyek az egyes tanulmányozási szempontok közötti szerves és többoldalu összefüggést világítják meg.

Bemutatott szempont-összeállításunktól azt reméljük, hogy - ha alkalmazása közben következetesen érvényesítjük a személyiség helyes tanulmányozásával szemben támasztott elvi követelményeket, s ha felhasználása megfelelően kialakított módszerekben realizálódik, akkor - hasznosan tudja szolgálni a tanulók személyiségének tökéletesebb megismerését, s végső céljaként a tudatos, tervszerű eredményes emberformálást.

A következőkben a személyiség-tanulmányozás módszereire, s eszközjellegű adminisztrációs eljárásaira vonatkozó elgondolásainkat foglaljuk össze. Támaszkodunk ebben is az áttanulmányozott hazai és külföldi szakirodalom hasznosít-

ható tanulságaira. E tekintetben is törekedni fogunk arra, hogy véleményalkotásunk legyen tekintettel eddig kialakított koncepciónk igényeire.

III. A tanulói személyiség megismerésének módszerei

A személyiség-tanulmányozás módszereinek alább következő bemutatásában bizonyos válogatást eszközölve, csak azokkal a módszerekkel kívánunk foglalkozni, amelyek a mindennapos iskolai gyakorlat, és valamennyi érdeklődő nevelő számára hozzáférhetőek, s az adott körülményektől függően sajátosan alkalmazhatók. Nem lesz szó ebben valamiféle sajátosan új, speciális hatású eljárások /"csodaszerek"/ felfedezéséről, hanem csak az általában ismert, s elszigetelten a gyakorlatban is használt módszerek megítélését végezzük el abból a szempontból, hogy azok milyen mértékben és hogyan segíthetik a pedagógust a tanulók személyiségének jobb megismerésében. /A laboratóriumi kísérletek, s a speciális szak-képzettséget igénylő pszichológiai teszt-eljárások tehát kivülesnek vizsgálódásunk tárgykörén./

A tárgyalásra kerülő módszerek jellegüket tekintve közősek abban, hogy csak egymást kiegészítő helyes alkalmazásuk tudja biztosítani a személyiség tanulmányozásával szemben támasztott elvi követelmények realizálását, és a tanulmányozás tartalmi programjának megvalósítását is.

Az e kérdéscsoportra vonatkozó kép, alapvető vonatkozásaiiban sokkal egységesebb, mint amilyen a személyiség ta-

nulmányozásának tartalmi problematikájával kapcsolatban tapasztalhatunk.

A személyiség-tanulmányozás módszereit behatóbban tárgyaló szerzők általában . egyetértenek Kovaljov^{/11/} ide vonatkozó megállapításával abban - vagy legalább is nem mondanak ellent -, hogy a tanulói személyiség tanulmányozásának tartalmi programja is, és a tanulmányozás munkájával szemben támasztott elvi követelmények is, jól megválasztott és helyesen alkalmazott konkrét módszerekben realizálhatók. A módszerek megválasztásának és alkalmazásának kérdésében általános annak hangsúlyozása is, hogy a személyiség-megismerés munkája szükségszerűen megköveteli a módszerbeli sokoldalúságot. Egy-egy módszernek egyedüli, önmagában történő alkalmazása nem vezethet megbízható eredményre a személyiség tulajdonságainak feltárásában s méginkább nem, az egyes tulajdonságok fejlődésének megértésében. Ezért a személyiség tanulmányozásában a különböző módszereket egymást kiegészítve összekapcsoltan, sokoldalú kombinációkban kell alkalmazni.

A módszerek tételes bemutatásával nem találkozunk mindegyik szerzőnél. /Pl. Snirman^{/10/} munkájában is csak következtetni lehet a módszerekre./ Másoknál, /pl. Harsányinál^{/36/} a módszerek felsorolása egyoldalú olyan értelemben, hogy éppen a legtermészetesebb, legalapvetőbb módszereket nem exponálják jelentőségüknek megfelelően. /Harsányi esetében éppen a megfigyelés mellőzését állapíthatjuk meg./ Az áttanulmányozott munkák nagyobb többsége⁺ azonban jelentős, fontos kérdésként foglalkozik a módszerek problematikájával. E munkákban

+ Lásd az irodalomjegyzék 25-, 31-, 37-, 38-, 26-, 15-, 17-. számú munkáit.

a módszerek rangsorolásával és értékelésével kapcsolatos megállapítások eléggé egybehangzóak vagy legalább is tendenciáikban jól összehangolhatók. Egybevetve ezeket a megállapításokat, valamint eddigi iskolai tapasztalatainkat, a tanulói személyiség megismerésében alkalmazható módszereket jobb áttekintésük érdekében két nagyobb csoportra különíthetjük el. Az első csoportba a személyiség-tanulmányozás alapvető módszereit, a másodikba az ugynevezett kiegészítő módszereket soroljuk. Az alapvető módszerek a személyiség megismerésének legtermészetesebb, legkézenfekvőbb, az átlagos iskolai gyakorlatban is hozzáférhetőbb, ezért egyben leghatékonyabb lehetőségeit ölelik fel. A kiegészítő módszerek - amint erre az elnevezés is utal - csak az alapvető módszerek kiegészítésére alkalmasak. Alkalmazásuk már körülményesebb, mivel meghatározott szintű pszichológiai szakképzettséget és jártasságot, vagy meghatározott eszközöket, laboratóriumi készülékeket, vagy e kétőnek együttes biztosítását igénylik. Az alapvető módszerek együttes kombinált alkalmazása az iskolai gyakorlatban - nézetünk szerint - kiegészítő módszerek nélkül is kielégítő eredményeket nyújthat, ugyanakkor viszont a kiegészítő módszereket magukban - az alapvetőek nélkül - nem tartjuk erre alkalmasnak.

Most körvonalazott osztályozási elvünk alapján a módszereket a következőképpen öszthatjuk fel:

A/ Alapvető módszerek

Ide soroljuk a következőket: 1. a megfigyelés, 2. a beszélgetés, 3. az alkotás-elemzés, 4. a természetes pszichológiai-pedagógiai kísérletek, 5. a szociometriai vizsgálatok,

6. az önéletrajz, és egyéb személyes tárgyú dolgozatok íratása és feldolgozása, 7. a kérdőív, 8. a különféle módon összegyűjtött adatok elemző feldolgozása.

B/ Kiegészítő módszerek

Ide soroljuk a különféle tesztek alkalmazását, a laboratóriumi műszeres vizsgálatokat, valamint a fiziológiai illetve orvosi vizsgálatokat.

Ez a módszer-felosztás eltér a szakirodalomban ismertes osztályozásoktól. Leginkább abban különbözik tőlük, hogy kiszélesíti az alapvető módszerek körét. Felosztásunkban az alapvető módszerek között szerepeltetünk több olyan módszert is, amelyeket más felosztások nem emlitenek, vagy csak kiegészítő módszerként tartanak nyilván. Sajátos felosztásunkat témánk célkitűzése indokolja. Felosztási alapunk szerint ugyanis a két csoportot az különbözteti meg egymástól, hogy az alapvető módszerek az átlagos iskolai gyakorlatban-feltételezve a pedagógus ilyen irányú előképzettségét - mind alkalmazhatók, míg az ugynevezett kiegészítő módszerek szélesebb körű alkalmazhatósága speciális eszközök és szakember hiányában nem biztosított. Hozzátehetjük ehhez még azt a további megkülönböztetést, hogy az alapvető módszerek közé sorolt eljárások mindegyikének alkalmazása kivánatos a tanulói személyiség átlagos iskolai tanulmányozásában, ezzel szemben a kiegészítő módszerek ilyen felhasználása mellőzhetőnek látszik. /Sőt megfelelő szakképzettség hiányában alkalmazásuk nem is tanácsos./

Mindezek miatt a kiegészítő módszerek csoportjába sorolt

eljárások bemutatását nem tartjuk problémánkhoz tartozónak, s ebben a munkában nem tekintjük feladatunknak.

A felsorolt alapvető módszereket a következőképpen jellemezhetjük:

1. A megfigyelés módszere, a legkézenfekvőbb, legfontosabb, legeredményesebb módszere a személyiség tanulmányozásának. A jól végzett tervszerű és folyamatos megfigyelés teszi leginkább lehetővé a már viszonylagosan állandósult, s ezért a személyiségre ténylegesen jellemző vonások megismerését. A megfigyelés alkalmai állandóan adóttak, hiszen a pedagógus a nevelés folyamatának változatos tevékenység-formáiban nap mint nap együtt van, együttműködik tanulóival. Ezek az alkalmak biztosítják azt, hogy a nevelő különböző helyzetekben is figyelemmel tudja kísérni a tanulók különböző megnyilvánulásait. /Tanítási órán, gyakorlati munka közben, szünetben, játékban, társadalmi munka közben, közösségi tevékenységben, rendezvényeken stb./ A különböző nevelési helyzetekben végzett megfigyelések adatai igazolhatják, megerősíthetők, hitelesíthetők, vagy megcáfolhatják egymást. A különböző adatok elemző összevetése alapján kialakuló megállapítások fokozatosan megvilágítják a személyiség valamennyi fontos jellemzőjét. Felderítik az idegrendszer egyéni típus-vonásait, fokozatosan feltárják az egyes pszichikus folyamatok jellemző sajátosságait, megmutatják a személyiség már viszonylag rögzült, integrált tulajdonságait: a különböző képességeket, a jellemvonásokat,^s az irányultság összetevőit is. E mellett felhívhatják a nevelő figyelmét a tanuló környezetének és közös-

ségének behatóbb megvizsgálására, vagy a gyermek fejlődésének előző történetére és annak alaposabb tanulmányozására.

A megfigyelés mint a személyiség tanulmányozásának egyik módszere, természetesen igen szorosan összefonódik a pedagógus osztálykezelésben folyó, közösségi oktató-nevelő tevékenységével. Ebből adódóan nagyfokú és tervszerű figyelem-megosztás és nagy emlékezet-kapacitást igényel a nevelőtől. Ezért a módszer helyes alkalmazása - tulmenően a megfigyeléssel szemben támasztott általános lélektani követelményeken⁺ - bizonyos speciális kívánalmak szem előtt tartását is szükségessé teszi. E kívánalmakat a következőkben foglalhatjuk össze:

a/ A megfigyelés legyen tervszerű, és lehetőleg teljességre törekvő abban az értelemben, hogy az osztály minden egyes tanulóját tervszerűen érintse. Fontosnak tartjuk azt, hogy a figyelmet magukra valamilyen vonatkozásban felhívó "nevezetes" tanulók ne kössék le a pedagógus érdeklődését olyan mértékben, hogy miattuk az osztály többségét jelentő átlagos tanulók megfigyelését elhanyagolja. A minden egyes tanulót érintő megfigyelés követelménye természetesen nem kívánja azt a lehetetlenséget, hogy a pedagógus mindig mindenkit egyszerre figyeljen a tanulmányozási program minden egyes szempontja alapján. Az osztály minden egyes tanulójaára tervszerűen kiterjedő megfigyelés követelménye éppen azt igényli, hogy esetenként mind a megfigyelésre kerülő tanulók, mind a megfigyelés szempontjai tervszerűen váltakozzanak. E tervszerűség legfőbb meghatározó tényezői pedig mindenkor az osztályközösség és a közösséget alkotó egyes személyek fejlesztésének kölcsönhatásos

+ Lásd irodalomjegyzék 37. szám.

konkrét igényei legyenek. /Ennek a kérdésnek részletesebb megvilágítása megtalálható a személyiség tanulmányozásával szemben támasztott 3. alapelvünk kifejtésében./

b/ A megfigyelés által feltárt jellemzőadatokat, észleleteket s a személyiségről azok alapján kialakított ítéleteket célszerű tanulónként írásban rögzíteni. E nélkül képtelen lenne a nevelő azok megbízható emlékezetben tartására. /Az egyes észleletek és jellemző megállapítások írásbeli rögzítésének problematikájára a későbbiekben még vissza fogunk térni./

c/ A folyamatos megfigyelés által feltárt egyes tényeket és adatokat mindig össze kell vetni a személyiségről már rendelkezésünkre álló egyéb adatokkal, ideértve a más módszerek segítségével felderített adatokat is. Csak ennek az elemző egybevetésnek megtörténte után szabad a személyiségről, vagy annak egyes tulajdonságairól érvényesnek tekinthető véleményt kialakítani. /Ennek a kérdésnek részletesebb megvilágítását a motívumok felkutatását hangsúlyozó alapelvünk kifejtése biztosítja./

Ez a három kíváncsi nemcsak a megfigyelés módszerének alkalmazására vonatkozik, hanem általánosítható a személyiségmegismerés összes többi alapvető módszerére is. E kíváncsiak érvényesítése bizonyos vonatkozásban szervesen összefüggő egységes módszer-kombinációba kapcsolja össze a tanulói személyiség megismerését szolgáló valamennyi módszer alkalmazását. Ebben az összekapcsolásban - amint azt majd a későbbiekben látni fogjuk - nagy szerepe van a különféle módszerek

helyes alkalmazása által megkövetelt eszközjellegű adminisztrációs eljárásoknak is.

2. A beszélgetés módszere nagymértékben gazdagíthatja a személyiség megismeréséhez szükséges adatokat, s jelentősen segítheti a tapasztalt megnyilvánulások motivumainak felderítését is. A beszélgetés történhet magával a tanulóval, az osztályközösséggel, a szülőkkel, az osztályban tanító más pedagógusokkal, napközis nevelőkkel, kollégiumi nevelővel, orvossal, szakoktatóval, ifjúsági vezetőkkel stb. Mindezzel a beszélgetés nagyon lényeges információ-forrásokat nyit meg az osztályvezető nevelő vagy osztályfőnök előtt, s igen sok olyan sajátosságot és összefüggést deríthet fel, amelyek a megfigyelés módszerével esetleg nem, vagy csak nehezebben lennének felismerhetők. Pl. az érdeklődést, az ideálokat, eszményeket, az intim természetű élményeket és azok hatásait, az érzelmi életet, a baráti- és érintkezési kört, a barátkozás alapjait, a tanuló erkölcsi, világnézeti felfogását, meggyőződését, esetleges ilyen kételyeit, a közösség hangulatát, közvéleményét sokkal könnyebben és teljesebben meg lehet ismerni beszélgetéssel, mint csak a megfigyelés módszerére támaszkodva. A beszélgetés módszere akkor lehet igazán hatékony, ha a nevelő szorongásmentes, őszinte bizalmas viszonyt tud kialakítani tanulóival, a szülőkkel, s a beszélgetésekben érdekelt más személyekkel.

3. Az alkotáselemzés módszere rendkívül alkalmas a személyiség bizonyos sajátos területeinek könnyebb és teljesebb megismerésére. A tanulók különféle tevékenységeinek produktumai nagyon sokat árulhatnak el alkotójuk személyiségé-

ről. Elsősorban gondolhatunk itt a képzeleti működés sajátosságaira, az érdeklődésre, hajlamra, a különféle képességekre, a gondosságra, pontosságra stb., melyek mind megragadhatóan nyilvánulnak meg a tanulók különféle alkotásaiban. /Dolgozatokban, házi feladatokban, rajzokban, külön megbízások alapján készített referátumokban, gyűjtemények elkészítésében, egyes munkadarabok kivitelezésében stb./ Ez a módszer lehetővé teszi, hogy segítségével a nevelő fejlődésében kísérhesse figyelemmel - akár hosszabb időre visszamenve is - a tanuló egyes tulajdonságainak alakulását az időben egymást követő tanulói alkotások elemző összehasonlítása alapján.

4. A természetes pszichológiai-pedagógiai kísérlet módszerének lényege az, hogy a tanulók személyiségét a nevelés és oktatás természetes folyamatában, természetes pedagógiai szituációkban speciálisan megszervezett tevékenység közben tanulmányozzuk. Ez azt jelenti, hogy olyan kísérleti tevékenységet kell megszervezni, amelyben a tanulók személyiségének megismerni kívánt sajátosságai, tulajdonságai felismerhetően megnyilvánulnak, fejlődnek és nevelődnek.

A pszichológiai-pedagógiai természetes kísérlet módszerének propagálását a szakirodalomban több szerzőnél is megtaláljuk. Lényegében már Snirman^{/10/} is ezt a módszert igényli, amikor a személyiség tanulmányozása számára fontos alapelvként jelöli meg a tanulmányozás nevelő-célzatuságának, nevelői hatékonyságának biztosítását. Alapelvének értelmezésében ki is fejti, hogy nemcsak a személyiség tanulmányozásának eredményeit kell a személyiség nevelésének szolgálatába állítani,

hanem lehetőség szerint alkalmassá kell tenni erre magát a tanulmányozási folyamatot is. Hasonló törekvéseket tükröz Balázsné^{/25/} tanulmánya is, amelyben szintén megtalálható e módszer leírása, anélkül azonban, hogy nevén nevezné, vagy egyáltalán módszerként emlitené a szerző ezt az eljárást. A szovjet szerzők⁺ újabb munkáiban már részletesebb ismertetéseket találunk erről a módszerről.

A következőkben Kovaljov^{/11/} tanulmánya alapján kivonatossan ismertetjük a pszichológiai-pedagógiai természetes kísérlet menetét:

a/ A kísérlet előkészítő szakaszában a közösség-formáló nevelőmunka aktuális igényei alapján ki kell választani azokat a tanulókat, akik a kísérletbe bekapcsolásra kerülnek. Ezeket a tanulókat más módszerek /megfigyelés, beszélgetés stb./ alapján előzetesen alaposan tanulmányozni kell. Ennek alapján előzetes jellemzés készítendő róluk.

b/ A következő lépés annak a kísérleti tevékenységnek konkrét megtervezése, amelyben lehetővé válik majd a kiválasztott tanulók vizsgálni kívánt tulajdonságainak megismerése és tervezett irányu fejlesztése.

c/ Harmadik lépésként következik az eltervezett tevékenység realizálása, azaz a kiválasztott tanulóknak természetes kísérleti helyzetbe való "helyezése" /tanulás, munka, társadalmi munka, játék vagy egyéb tevékenység közben/. Ügyelni kell arra, hogy egyrészt maga a tevékenység, másrészt pedig a pedagógus ráhatása biztosítsa a személyiség vizsgált tulajdonságai-

+ Lásd az irodalomjegyzék 11-, 31-, 16. számú tanulmányait.

nak helyes irányu fejlesztését.

d/ Befejező lépésként elemzni kell a kísérlet tapasztalatait. Össze kell vetni a kapott új adatokat a már korábban feltárt tényekkel. Ilyen összevetés és elemző feldolgozás alapján kell megtenni a tanuló személyiségére jellemző új megállapításokat. Ezeknek megfelelően ki kell egészíteni, vagy módosítani kell a tanulókról előzetesen elkészített jellemzéseket, és meg kell állapítani a továbbiakban szükséges nevelési tennivalókat, vagy esetleg az újabb kísérlet célját és feladatait.

A pszichológiai-pedagógiai kísérlet módszerének segítségével a nevelőmunka természetes feltételei között válnak megközelíthetővé a személyiség lényeges oldalai: a pszichikus folyamatok jellemzői, a már viszonylag rögzült személyiség-tulajdonságok /képessegek, jellem, irányultság összetevői/, s az anatómiai-fiziológiai sajátosságok /idegrendszeri típusvonások/ is. Ugyanekkor maga a kísérleti szituáció egyben a személyiség fejlesztését, nevelését is biztosítja.

Temesi Alfréd^{/12/} tanulmánya alapján ismeretes előttünk a francia, a svájci és a belga iskolareform-törekvések által bevezetett "irányított munkaórák" /"travail dirigé" órák/ rendszere. A "travail dirigé" órák módszerének és a pszichológiai-pedagógiai természetes kísérletek módszerének összevetése alapján könnyűszerrel felismerhető a két módszer közötti analógia. /Megállapítható, hogy lényegét tekintve a "travail dirigé" órák rendszere nem egyéb, mint a pszichológiai-pedagógiai kísérletek szervesen összefüggő láncolata./

A személyiség tanulmányzásával szemben támasztott egyik alapelvünk; a cél- és eszközreláció figyelembe vételének elve arra vonatkozik, hogy a személyiség tanulmányozása csak eszköz, melyet mindig alá kell rendelni a célnak: a személyiség nevelésének. A pszichológiai-pedagógiai természetes kísérlet módszere - amint láthattuk - teljesen kézzelfoghatóan realizálja ezt az alapelvet, amennyiben nemcsak hogy a kísérlet által feltárt adatokat bocsájtja a nevelés rendelkezésére, hanem már maga a kísérleti szituáció is a személyiség nevelésének a szolgálatában áll. Lényegében arról van szó, hogy e módszer segítségével "nevelve tanulmányozzuk és tanulmányozva neveljük a személyiséget".⁺

A pszichológiai-pedagógiai természetes kísérletek módszerének elterjesztése és széleskörű alkalmazása véleményünk szerint jelentős mértékben hozzájárulhatna iskoláinkban a céltudatosabb, tervszerűbb és eredményesebb nevelőmunkához, s ezáltal az iskolareform célkitűzéseinek megvalósításához. Tapasztalataink szerint gyakorló pedagógusaink saját próbálkozásaik közben fokozatosan el tudják sajátítani e módszert olyan fokig, hogy bizonyos gyakorlottság után már önálló, s egyre alkotóbb alkalmazására is képessé válnak.

5. A szociometriai vizsgálatok módszere. Ez a módszer az átlagos iskolai gyakorlatban még kevésbé ismert, pedig alkalmazása a személyiség megismerése - főként pedig közösségben történő formálódásának megértése és irányítása -

⁺ Lásd az irodalomjegyzék 38. szám.

terén igen jelentős mértékben segíthető a nevelőmunkát és emelheti annak hatásfokát. E módszer a tanulók személyes kapcsolatainak, s e kapcsolatok motívumainak feltárásával szintén olyan feladatot old meg, amelyhez más módszerekkel nem lehetnek kielégítő és megbízható módon közelíteni. A tanulók között szövődő személyes viszonyulások és kapcsolatok feltárása ugyanis rejtett és intim jellegük miatt csak sajátos indirekt úton valósítható meg. Direkt módszerek /megfigyelés, kikérdezés stb./ által megragadható közvetlen jelzésekben általában nem nyilatkoznak meg. Meggyőzően mutat rá erre Duró Lajos^{/38/} tanulmánya, amely ismerteti Kolominszkij^{/39/} speciálisan erre vonatkozó vizsgálatainak beszédes tapasztalatait. E tapasztalatok azt mutatják, hogy még az osztálylyal hosszabb időn keresztül együtt dolgozó tapasztalt pedagógusok is igen keveset tudnak mondani a tanulók személyes viszonyulásának valódi jellegéről. Az objektív kisérletek eredményei, és a pedagógusok véleménye egy osztály személyes kapcsolatairól általában csak 30 százalékos megfelelést mutat.

A szociometriai módszer sajátos indirekt eljárások alkalmazásával ragadja meg ezeket a rejtett belső minőségeket. A szóbanforgó kapcsolatok megismerése nagy jelentőségű mind a közösség-formálás szempontjából, mind pedig az egyes személyiség közösségben történő ^{fajlődésének} tényleges beható figyelemmel kísérése, s e formálódási folyamat befolyásolása tekintetében. Pedagógiai és pszichológiai szempontból - amint arra Kolominszkij^{/39/} rámutat - különösen jelentős a közösség

hivatalos megszervezéséből adódó "felelős-függés" viszonyból származó kapcsolatok, és a személyes társas-kapcsolatok közti viszony /a megfelelés vagy eltérés, az összefüggés, kölcsönhatás ezek között/ felderítése. E nélkül valójában nem is érthető meg, s ezért nem is irányítható a személyiség közösségben történő formálódásának tényleges folyamata.

A tanulók közötti spontán személyes kapcsolatokban a kölcsönös vagy egyoldalú rokonszenv, a különböző mértékig állapítható vagy ingatag vonzódás vagy az antipátia realizálódik. Érthető tehát, hogy ezek a rejtett intim belső viszonyulások direkt módszerek által nem hozzáférhetőek. A szociometriai módszer különféle indirekt kísérleti eljárásokban derít fényt ezekre a rejtett összetevőkre.

A módszer jelentőségének és felhasználásának bemutatása érdekében ismertetjük itt Kolominszkij^{/39/} egyik legegyszerűbb ilyen kísérleti eljárását - előbb hivatkozott tanulmánya alapján, - majd vázoljuk a kísérlet eredményeiben feltáruló fontosabb lélektani és pedagógiai problémákat. Az említett eljárás igen egyszerű, s nem igényel különösebben bonyolult előkészületeket. Lényege az, hogy az osztály minden tanulójának írásban válaszolnia kell arra a kérdésre, hogy kivel szeretne egy padban ülni elsősorban, másodosorban és harmadosorban. A választást meg is lehet indokoltatni. /Hogy a kísérlet valódi tendenciája rejtve maradjon, s így az indirekt jelleg még inkább biztosított legyen, a kérdéskérdésfeltételét lehet azzal indokolni, hogy a nevelő az ülésrend kialakításában figyelembe kívánja venni az összes kívánságokat./

Ezzel az eljárással nagyon sok fontos és több.vonatkozásban meglepő adatot tárhatunk fel az osztályközösségben ható rejtett erőviszonyokról: a/ kiderül minden tanulóról, hogy kivel rokonszenvez, b/ megállapítható, hogy milyen az egyes tanulók helyzete az osztály személyes kapcsolatainak rendszerében /hogymennyire rokonszenves társai előtt/, c/ fény derül arra, hogy kik között van kölcsönös szimpátia, esetleg antipátia, d/ a kísérlet későbbi időpontban történő megismétlésével, vagy más hasonló jellegű kísérlet segítségével ellenőrizhető, hogy mennyire tartósak a kölcsönös vonazalmak, e/ kirajzolódnak a közösségen belül összetartozó kisebb csoportosulások /az ezeket összetartó közös izlés, közös erkölcs, közös felfogás, közös érdeklődés stb. motivumai/ f/ kirajzolódnak az osztályban élő alsóbbfokú és másodlagos spontán érintkezési körök.

E feltáruló adatok további elemzése nagyon sok újabb összefüggést tárhat fel. Kiderülhet például az, hogy melyek azok a személyiség-tulajdonságok, amelyek legjobban imponálnak a tanulóknak, s melyek azok, amelyek ellenszenvesek előttük.

Ez felveti a kérdést, hogy helyes-e a tanulók így megnyilvánuló értéktétele. Mindez az egész közösség vonatkozásában a közösség közvéleményének fejlettségére, a közösségnek a tagjaival szemben támasztott követelményeire és azok színvonalára is rávilágít. /E színvonal egyben rendszerint a közösségi nevelőmunka eredményeinek értékmutatója is./

A feltáruló adatok elemzése azt is megmutatja, hogy a közösség hivatalos szervezettsége /a felelősök, aktívák, gyermekvezetők rendszere/ mennyire van összhangban a személyes

kapcsolatokban megnyilvánuló szimpátia-viszonyokkal. Felveteti ez azt a további kérdést, hogy helyes lenne-e esetleg változtatni az osztályközösség hivatalos szervezettségén? Lehetne-e ezzel szorosabbá tenni a közösségi összetartozás érzését?

Az adatok elemzése során feltétlenül felvetődik az a kérdés is, hogy mit lehetne tenni a "periférián maradó" tanulóknak a közösségi kapcsolatokba való "beépítése" érdekében. A perifériára szoruló gyermekekre ugyanis gyakran nyomasztó élményként hat az, hogy nem kedvelik őket társaik. E miatt nemcsak lelkiileg, hanem a közösség közös tevékenysége szempontjából is elszigetelődnek. Zárkózottá, mogorvává, félrehúzódná, önművé, sőt végsőfokon közösség ellenessé is válhatnak. A kitaszitottság érzése elidegenítheti az ilyen gyermeket társaitól, a közösségtől, a közösségi munkától, az iskolai tevékenységtől s az egész tanulástól is. Az ilyen esetekben szükséges nevelési tennivalók szerencsés megtalálásában is a tények gondos elemzése segíthet. Megvilágíthatja ugyanis azt, hogy ténylegesen valami meglévő negatív tulajdonság-e a kitaszitottság oka, vagy pedig az osztálytársak részéről megnyilvánuló helytelen értékelés. Az is kiderülhet így, hogy esetleg a nevelő helytelen eljárásai /meggondolatlan, tapintatlan megjegyzései/ sugallmazták az osztály helytelen értékelését. /A nevelő mértéktelen, érdemtelen, kivételező dicsérgetései is eredményezhetnek ellenszenvet a dédelgetettel szemben./ A nevelés tennivalóit minden esetben a megbízhatóan megismert okoknak megfelelően kell megállapítani.

Az ilyenféle szociometriai tájékozódás eredményei gyakran sok meglepetéssel is szolgálnak, de e meglepések egyuttal általában fontos pedagógiai problémákat vetnek fel. Meglepetésként derülhet ki például, hogy valamelyik a pedagógus szerint érdemtelen tanulót a közösség kiemelkedően kedvel. Kérdés: mi lehet ennek az oka? Helyes-e vagy téves a társak értékelése? Ilyen esetek rávezethetik a pedagógust arra, hogy valójában értékes tulajdonságokkal rendelkező tanulóról van szó, aki azonban energiáit pajkosságokra fecsérli, de úgy lehet csak azért, mert mellőztetésben van része a hivatalos közösségi kapcsolatok rendszerében. Ha esetleg elfoglalhatná az őt megillető helyet a közösségben /valami megbízatást, rangot, felelősi beosztást stb. kapna/, akkor értékes tagjává válhatna az osztályaktívának.

A szociometriai módszerrel feltárt tapasztalatok arra is rámutatnak, hogy általában minél szervezettebb a tanulók közös tevékenysége, annál inkább összhangban van és annál inkább megfelel egymásnak az osztályközösség hivatalos szervezeti struktúrája és a spontán személyes kapcsolatok struktúrája. Jól szervezett, helyesen vezetett közösségben általában tágabb /több személyre kiterjedő/ szilárdabb és tartósabb személyes kapcsolatok szövődnek. Jó közösségben az egyes tanulóknak a közösség hivatalosan szervezett struktúrájában elfoglalt helye összhangban áll a spontán kapcsolatokban elfoglalt reális helyzetükkel. Ez azt is jelenti, hogy jó közösségben a vezetők és megbízottak élvezik társaik bizalmát, rokonszenvét. Pedagógiai szempontból elhanyagolt osztályban magára hagyott vagy csak formálisan irányított tanulóközös-

ségben viszont általában nincs meg ez a megfelelés. Természetesen ez az általános megállapítás azért nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy a gyakorlat nem produkálhat ettől eltérő vagy ezzel ellentmondásban álló helyzeteket. Előfordulhat például olyan eset, hogy az osztály szimpátiáját élvező tanulók nem válnak vezetői beosztásokra, megbízásokra, mert nem rendelkeznek a vezetéshez szükséges képességekkel. Olyan is lehet, hogy valamely minden szempontból értékes tulajdonságokkal rendelkező aktivistát azért nem kedvel az osztály, mert magatartásában és elveiben igényesebb ársaival. Ilyen esetekben nyilván a közvélemény fejletlensége vagy helytelen irányultsága a téves megítélés egyik forrása. Minden egyes konkrét eset mindig más és más megítélést, más-más nevelési tennivalót igényel a pedagógustól. A helyes döntésben, a helyes eljárás megtalálásában azonban mindenféle esetben segíti a nevelőt a tanulók közötti személyes kapcsolatok ismerete.

A szociometriai módszerrel megismerhető sok érdekes és izgalmas adat között a közösség tudatos formálása szempontjából nagyon jelentősek a módszer alkalmazása nyomán kirajzolódó érintkezési körök problémái. A felderített kölcsönös szimpátia-viszonyok - tapasztalat szerint - általában azt mutatják, hogy az egymás iránt következetesen tartós rokonszenvet tanúsító tanulók száma átlagosan nem haladja meg a 2-3 főt. Ilyen 2-3 fős elsőrendűen összetartozó csoportosulásokból tevődik össze az osztályközösség. E kis csoportok tagjai szívesen keresik egymás társaságát, szívesen érintkeznek egymással. Egy-egy tanuló elsőrendű érintkezési köre

ezek szerint erre a 2-3 fős kis csoportra terjed ki. Az elsőrendű érintkezési kör beleilleszkedik a már nagyobb létszámú, 7-8 fős ugynevezett második érintkezési körbe. Az osztályközösség egyes első és második érintkezési körei természetesen egymásba hatolnak, dialektikusan összefüggnek, s átszövik, összekapcsolják az egész közösséget. Egy-egy tanuló mozoghat az egyes érintkezési körök között, átkerülhet más-más érintkezési körbe, vagy egyidőben egyszerre több érintkezési körbe is tartozhat. /Különösen második érintkezési körbe./ A közösség körültekintőbb megszervezése szempontjából mind ennek azért van nagy jelentősége, mert az érintkezési körök ismerete lehetővé teszi az órsók vagy KISz csoportok, brigádok olyan megszervezését, amely szerint egy órsbe vagy egy brigádba zömmel azok az egymással rokonszenvező tanulók kerülhetnek, akik azonos második érintkezési körbe tartoznak. Így minden bizonnyal életképesebb elsődleges közösségek alakíthatók ki. Nagyobb lesz így e kis közösségek "kohéziója". Mivel pedig a második érintkezési körök egymásba-hatolása az egész közösséget átszövi és összefűzi, ezért az így szervezett osztályközösség egészében is nagyobb lesz a közösségi összetartó erő.

Amint láthatjuk, a szociometriai módszer igen sok olyan jelentős és izgalmas kérdést hozhat felszínre, amelyek egyébként esetleg teljesen rejtve maradnának. E módszer alkalmazásának mellék-termékeként, néhány igen érdekes nevelés-
lélektani elméleti problémát is megragadhatunk. Ilyen például az a kérdés is, hogy milyen az összefüggés az u.n.

elsődleges közösségek, és az e módszerrel feltáruló érintkezési körök között, s hogy eme összefüggés alapján melyek lehetnek az elsődleges közösség pszichológiai ismérvei?

Amint azt már korábban kifejtettük, a szociometriai módszer különféle, változatos, indirekt kísérleti eljárásokkal közelíti meg a tanulók között spontán kialakuló társas kapcsolatok feltárását. Ezek közül itt csak a legegyszerűbb eljárások egyikére és ennek eredményeként felszínre kerülő nevelési problémákra utaltunk - Kolominszkij tanulmánya^{/39/} alapján.

E módszer hazai szakirodalma még meglehetősen szegényes. Nem nagy még azoknak a munkáknak a száma, amelyekre mint e módszer propagálóra hivatkozhatunk. Ezek közül megemlítjük itt Somos Lajos^{/23/}, Duró Lajos^{/38/} és Harsányi István^{/36/} tanulmányait. Somos Lajos meggyőzően érvel a társas kapcsolatok felderítésének szükségessége mellett. Duró Lajos tanulmánya beszámol a személyiség-kutatás, s azon belül a szociometriai módszer jelenlegi helyzetéről a szovjet neveléslélektani kutatásokban. Vázolja a szociometriai módszer lényegét, s ismerteti néhány további Kolominszkij által alkalmazott indirekt kísérleti eljárást. A már előbb bemutatott "ki mellett szeretnél ülni?" eljáráson kívül a következőket: a/ Dolgozatíratás "A mi osztályunk" címmel. A dolgozat előkészítése biztosítja azt, hogy a tanulók kitérjenek az osztályban kialakult barátkozásokra, az osztálytársak egymáshoz való viszonyára, s mindezeknek a tanulók szerint látott indoklására. b/ Ajándékozás. A kísérletben

az osztály tanulói 2-3 db. művészi reprodukciót kapnak azzal, hogy tetszés szerint, de titkosan, oda-ajándékozzák három osztálytársuknak. Az ajándékozásban megnyilatkozás szimpátia-viszonyok "feltérképezése" mellett, a nevelő az ajándékozás után afelől is tájékozódhat, hogy a tanulók egyenként mit gondolnak arról, hogy ki adott nekik reprodukciót.

Harsányi István "szociometriai szavazólapokat" állított össze. Az egyik szavazólap első pontja azt a feladatot adja, hogy a tanuló rangsor szerint nevezze meg osztálytársai közül három legjobb barátját, és igényli a rangsorolás rövid indokolását is. A második pont szintén rangsorolással és indokolással a három legkevésbé szimpatikus osztálytárs neve után érdeklődik.

Összesen négyféle szavazólapot mutat be Harsányi. E szavazólapok a következő kérdésekben igényelnek állásfoglalást és indokolást a tanulóktól: Kit tartana alkalmasnak osztályképviselőnek? Helyettesnek? Kit tartana alkalmatlannak a tisztségekre? Ki az a két tanuló akit szerinte legjobban kedvelnek az osztályban? Ki az akit legkevésbé kedvelnek? Kiket tartana alkalmasnak a fegyelmi bizottságba? Kiket nem? Kivel lakna szívesen egy sátorban? Kivel nem? Kiket tart osztálytársai közül legműveltebbnek, legműveltebbnek stb.

Harsányi szavazólapjainak egy része direkt irányú kérdőív. Ezeknek alkalmazása feltétlenül segíthet felderíteni az osztályban meglévő társas- kapcsolatokat és a bennük érvényesülő belső hatótényezőket. Véleményünk szerint azonban az

említett belső erők intim természete szükségessé teszi azt, hogy az ilyen kérdőívek vagy "szavazólapok" alapján felderített adatokat más eljárások, - főként indirekt jellegű kísérletek - segítségével ellenőrizzük és pontosabbá tegyük.

A szociometriai módszerről - a pszichológiai-pedagógiai természetes kísérletről kifejtett véleményünkhöz hasonlóan - azt tartjuk, hogy az átlagos iskolai gyakorlatban ez a módszer is hasznosan alkalmazható a tanulói személyiség megismerésében. Az ehhez szükséges technikai fogásokat elszámíthatónak tartjuk. Megítélésünk szerint minden alkotó pedagógus képes szert tenni olyan elméleti tájékozottságra és gyakorlati jártasságra, hogy a személyiség megismerésére irányuló többi eljárással együtt, az osztály sajátos feltételeihez igazodó szociometriai vizsgálatot sikerrel elvégezzen, s levonja annak pedagógiai konzekvenciáit.

6. Az önéletrajz és más személyes tárgy dolgozatok iratásának módszere

E módszer-csoport keretében sok olyan jellemzőadat, tanulót ért hatás, benyomás ismerhető meg a gyermek élettörténetéből, amelyeknek ismerete biztosítja a tanulók érzelmi életének, erkölcsi magatartásának jobb megértését, s külső megnyilvánulásai motivumainak biztosabb felismerését. E mellett az életrajzok sokat elárulhatnak a tanulók környezetének, családjának belső életéről, a családban uralkodó szokásokról, életfelfogásról is. Ilyen céllal irathatók dolgozatok külön a család vagy egyes családtagok jellemzésére is. Az ilyen dolgozatokban feltáruló adatok kiinduló alapot adhatnak a

családdal való bizalmas kapcsolat kiépítéséhez, a tanulóval vagy a szülőkkel folytatandó őszinte beszélgetésekhez. Ezeknek a módszereknek sikeres alkalmazása természetesen nagyfokú pedagógiai tapintatot követel meg mind a dolgozatok előkészítésében, mind az említett beszélgetések lebonyolításában. Nagyon fontos ebben a meghitt, őszinte emberi viszony kialakítása, amelynek biztosítani kell azt, hogy a tanulók - és a szülők is - minden kétséget kizáróan győződjenek meg a pedagógus jóindulatáról és feltétlen segítő szándékáról.

Ebbe a módszer-csoportba tartozóként említjük meg az önjellemezések és a tanulótársakra vonatkozó jellemzések íratását, a tanuló életterveire, pályaválasztására vonatkozó dolgozatokat is. E módszer-változatok eredményes alkalmazásának szintén feltétele az igazán őszinte bizalmas növendék-nevelő viszony kialakítása.

Ezekről a módszerekről is az a véleményünk, hogy iskolai alkalmazásuk kívánatos és hasznos, s hogy gyakorlással, kísérleti alkalmazásuk közben minden pedagógus számára jól elsajátíthatók.

7. A kérdőíves módszer többféle alkalmazási területen is hasznos lehet.

a/ Állíthatók össze kérdőívek a tanulók számára: önértékelésük színvonalának lemérése céljából; érdeklődésük, izlésük, erkölcsi tulajdonságaik, jellemvonásaik stb. megismerése céljából; terveik, vágyaik, kívánságaik, életcéljaik megismerése céljából; társas kapcsolataik felderítése céljából /lásd: szavazólapok/; és egyéb speciális alkalmi célokból.

b/ Fordulhatunk kérdőívvel a szülőkhöz is: a tanulót érő fontosabb környezeti hatások felderítése céljával; a tanuló személyiség-tulajdonságainak a szülők véleménye alapján történő megvilágítása céljából; indirekt célként a szülői házban folyó nevelés befolyásolásának céljával; a tanuló megelőző fejlődése lényegesebb mozzanatainak megismerése céljából; esetleg több ilyenféle célt egyesítő komplex célból stb.

E módszer alkalmazásában fontos mindig szem előtt tartani azt, hogy a kérdőívekre kapott válaszok általában soha sem mentesek a szubjektivitástól. Megbízhatóságukat nehéz ellenőrizni, gyakran többértelműség is tapasztalható bennük. Ezért a válaszok értékelésében az említett "hibaforrásokat"/37/ mindig körültekintően figyelembe kell venni.

Ez a módszer szintén alkalmas és kívánatos a személyiség iskolai tanulmányozásához. Felhasználását azonban csak úgy tartjuk szerencsésnek, ha a pedagógus önállóan alkotja meg a szerinte szükségesnek ítélt kérdőíveket, nem pedig receptszerű készen-kapott sémákat alkalmaz. /Azt tartjuk, hogy minden pedagógus alkalmas is erre./

8. A különféle módon összegyűjtött adatok elemző feldolgozásának módszere

Jelentősége miatt feltétlenül indokolt külön módszerként számontartani a személyiség tanulmányozása során feltároló tények, adatok és összefüggések sokoldalú elemző feldolgozását. E nélkül a személyiség tanulmányozásában alkalmazott többi módszerek hatékonysága is kétséges lenne.

Ez a véleményünk több oldalról is megerősítést kap a személyiség-tanulmányozás módszereivel foglalkozó szakirodalomban. Igaz ugyan, hogy a tanulmányozott szerzők általában kimondottan nem minősítik külön módszernek ezt az eljárást, de átfogó jellegét valamennyi más módszerrel együtt történő felhasználásának szükségességét, csaknem kivétel nélkül mindannyian kiemelten hangsúlyozzák.

Nyilvánvaló, hogy a tanulmányozás során feltáruló adatokat nem önmagukért gyűjtjük össze, hanem azért, hogy azokat a személyiség nevelésében hasznosithassuk. A nevelés ten-
nivalóinak a megtervezés pedig - amint arra Majorov^{/29/} is rámutat - feltétlenül igényli a személyiség tanulmányozása során összegyűjtött adatoknak időnként történő áttekintését és elemző egybevetését.

A tanulmányozás során feltáruló észleletek elemző feldolgozásának nélkülözhetetlenségét ugyancsak nyilvánvalóan indokolja a motívumok felkutatásának már előbb tisztázott szükségessége is. /Ezt egyébként a személyiség megismerésének alapelvei között is megállapítottuk!/

A tapasztalt tanulói megnyilvánulások helyes értelmezéséhez elengedhetetlen azok sokoldalu összehasonlítása, egymásra és a körülményekre vonatkoztatása. Találón jegyzi meg ezzel kapcsolatban Roland D.^{/20/}, hogy csak a különféle megnyilvánulások elemző összevetése útján lehet elvonatkoztatni a személyiségre ténylegesen jellemző tulajdonságokat a magatartást meghatározó esetleges, külső - a körülményekben adott - komponensektől.

A személyiség egyes tulajdonságaira vonatkozó megállapítások kialakításában nemcsak arra kell azonban ügyelnünk, hogy el tudjunk vonatkoztatni a tapasztalt megnyilvánulásokat determináló külső esetleges tényezőktől, hanem minden megállapításunkban tekintettel kell lenni a személyiség egységére, amelyben - mint Gal Roger^{/18/} mondja - "minden kapcsolatban van mindennel". Egy-egy - a személyiség egyes sajátosságaira vagy tulajdonságaira vonatkozó - észlelet önmagában, a többi tulajdonsággal való összefüggéseinek a figyelembe vétele nélkül, nem adhat számunkra teljes értékű, legfeljebb csak mozaikszerű tájékoztatást. A különböző módszerekkel összegyűjtött észleletek csak a személyiségről szerzett valamennyi adattal és a körülményekkel való elemző egybevetés alapján értékelhetők helyesen.

A személyiség tanulmányozása során, a különböző módszerekkel összegyűjtött észleletek gondos és megfontolt feldolgozásának azt kell biztosítani, hogy az annak alapján kialakított megállapítások a lehető legnagyobb objektivitással, reálisan jellemezzék a személyiséget, hogy "ítélet értékük"^{/24/} legyen.

A személyiség sajátosságaira és tulajdonságaira utaló elsődleges észleletek elemző feldolgozása annak érdekében is nélkülözhetetlen, hogy segítségével kiemelhessük a szóbanforgó személyiség azon lényeges, már viszonylag megszilárdult vezető tulajdonságait, amelyek köré az összes többi tulajdonság is csoportosul, s amelyeknek megragadása a nevelés számára is megadja "az emberhez vezető kulcsot"^{/10/}.

Az eddig felsorolt indokokon túlmenően a személyiségről összegyűjtött és írásban rögzített észleletek átgondolását és rendszerező feldolgozását a tanulókról időnként készítenő jellemzések praktikus igényei is nélkülözhetetlenné teszi. A jellemzések alapját ugyanis éppen a személyiségre vonatkozó sokféle összegyűjtött adat elemző feldolgozásának eredményeként megszülető már "ítélet értékű" megállapítások adják.

Az elmondottakkal azt kívánjuk érzékeltetni, hogy a személyiségről összegyűjtött adatok elemző feldolgozását mint módszert érvényesíteni kell egyrészt átfogóan, a személyiség tanulmányozásának teljes folyamatában, az összes többi módszer alkalmazásában, másrészt pedig külön önálló módszerként, a személyiség tanulmányozásának egy-egy lezáruló hosszabb vagy rövidebb ciklusa után a tanulók jellemzésének elkészítésében. A tanulói személyiségrajzok elkészítésénél ezzel a módszerrel dolgozzuk fel a rendelkezésünkre álló adatokból a személyiség tulajdonságaira, fejlődési tendenciáira jellemző objektív megállapításokat. Utóbbi funkcióját tekintve ez a módszer tulajdonképpen a tanulói jellemzés-készítés szintetizáló módszereként is felfogható. /Véleményünk szerint a személyiségről különböző módon összegyűjtött adatok elemző feldolgozása nemcsak mint egyes módszer értékelhető, hanem ezen túlmenően mint a tanulók megismerésének egyik módszertani elve is./

A személyiség iskolai tanulmányozásának fentiekben vázlatosan bemutatott módszereit mind hasznosnak, és alkalmazásra kívánatosnak minősítettük. Ezzel együtt azonban mind-

járt ismételten hangsúlyozni kívánjuk azt is, hogy közülük egymagában egyiket sem lehet abszolút értelemben tökéletesnek tekinteni. Felhasználásuk csak akkor vezet megbízható eredményre, ha külön-külön történő elszigetelt alkalmazásuk helyett együttesen, "különféle variációkban komplex módon"^{/37/}, módszerbeli sokoldalúságra törekedve alkalmazzuk őket. Meggyőződésünk, hogy ezek a módszerek ilyen alkalmazással, jelentősen hozzájárulhatnak a tervszerű iskolai nevelőmunka hatásfokának emeléséhez. Ehhez azonban természetesen az is szükséges, hogy alkalmazásuk közben következetesen érvényesítsük a személyiség tanulmányozásával szemben támasztott elvi és tartalmi követelményeket.

Az elvi követelmények érvényesítése bizonyos mértékig biztosítható már a személyiség-tanulmányozás adminisztrációs mechanizmusának olyan megszervezésével is, amely alkalmazkodik a módszerek helyes alkalmazása, illetve az alapelvek érvényesítése által támasztott igényekhez. A helyesen kialakított adminisztrációs mechanizmus - véleményünk szerint - önmagában is kedvezően befolyásolni képes a módszerek helyes /az elvi követelményeket érvényesítő/ alkalmazását.

A következőkben a személyiség iskolai tanulmányozásának általunk megtervezett adminisztrációs mechanizmusát mutatjuk be.

IV. A személyiség iskolai tanulmányozásának adminisztrációs mechanizmusa

A személyiség tanulmányozásának az osztály valamennyi tagjára kiterjedő megszervezése elengedhetetlenül szükségessé tesz bizonyos írásbeliséget ebben a munkában. Az írásos tennivalók legfőképpen a tanulók tanulmányozása során megszerzett észleletek, és az azok elemzése alapján kialakuló megállapítások rögzítését, valamint a tanulókról időnként készítendő jellemzéseket szolgálják.

Az általunk kialakított e célra szolgáló adminisztrációs mechanizmus megszerkesztésében a következő tényezőkre voltunk tekintettel:

a/ Figyelembe vettük a személyiség tanulmányozásának tartalmi programját abban az értelemben, hogy az egészmechanizmus külső formájával, és a benne sugalmazott tennivalók egymásutánjának sorrendjével is tükrözze ezt a programot.

b/ Ugyanilyen értelemben vettük figyelembe a bemutatott módszerek helyes alkalmazásának, és a személyiség-tanulmányozás ismerttetett alapelveinek érvényesítését.

c/ Figyelembe vettük a vele kapcsolatos iskolai gyakorlati munka praktikus igényeit.

A tanulmányozás adminisztrációs mechanizmusának alább következő bemutatása két egymással összefüggő problematikát ölel fel:

1. a személyiségfejlődési düssziék vezetésével kapcsolatos kérdéseket, és

2. a tanulók jellemzésének problémáit.

1. A tanulókról vezetett személyiségfejlődési dosszié

A tanulói személyiség iskolai tanulmányozásának alapkumentuma a tanulókról egyenként vezetett személyiségfejlődési dosszié. A jelenleg már kipróbálás alatt álló erre vonatkozó koncepciónk szerint a tanulónként külön felfelketett dossziében, a személyi adatok bejegyzése után, a tanulmányozás ismertetett tartalmi programjának öt fő pontja szerint a következő nagyobb "címeket" lehet megnyitni: I. A tanuló környezete, II. A tanuló testi, idegrendszeri fejlettsége, egészségi állapota, III. Lényeges, jellemző adatok a személyiség fejlődésének előző szakaszaiból, IV. A tanuló pszichikus fejlődésének sajátosságai, V. A lelki folyamatokban szerveződő pszichikus tulajdonságok.

A dossziét legcélszerűbb rendes, sima, irodai papírlapokon vezetni úgy, hogy az említett "címek" mindegyikének lapjait külön, egytől kezdődően sorszámozzuk meg, de nem előre, hanem csak menetközben, folyamatosan, az esetleges szükséglet szerint pótolva a lapokat. Így lehetővé válik a dosszié folyamatos, és mindig áttekinthető vezetése hosszabb időre, több évet felölelő időtartamra is.

A dosszié mindegyikének címének minden lapját, a következő rovatbeosztással kell ellátni /lásd: 1. számú mellékletet, a 172. lapon/. A rovatok~~at~~ praktikus elhelyezése érdekében a dosszié lapjainak fekvő helyzetű vezetése előnyösebbnek látszik. Maga a rovatozás pedig az u.n. "francia fej" alkal-

1.	2.	3.	4.
Az észlelt je- lések, tények, adatok elsődleges tényszerű rögzí- tése a tanuló te- vékenységével, viselkedésével, megnyilatkozá- saival kapcsó- latban	Utalások az észleletek összefüggéseire, fel- tehető indító okaira, s az így feltáruló jel- lemző tulajdonságokra	Nevelési intézkedé- sek /az alkalmazott tevékenykedtetés/ és azok eredményei	A személyiség jel- lemzésére vonatko- zó objektív, álta- lánosított megál- lapítások

mazásával oldható meg praktikusán.

Az említett négy "rovatról" és azok vezetéséről a következőket kívánjuk megjegyezni:

Az 1. rovat a személyiség tanulmányozása közben különböző módszerekkel feltárt adatok és észrevételek elsődleges rögzítésére szolgál. Ebben a rovatban keltezéssel, tényszerűen kell az osztályfőnöknek feljegyeznie mind a saját észrevételeit, mind pedig a más személyektől /szaktanároktól, műszaki oktatótól stb./ szerzett a tanuló személyiségének megnyilvánulásaiival kapcsolatos tapasztalatokat. Az 1. rovatba kerülő tényszerű tapasztalatok bejegyzésénél még mellőzendők a személyiség értékelésére vagy valamely tulajdonságának jellemzésére utaló szubjektív megjegyzések. Az első elszigetelt benyomások alapján kialakuló szubjektív vélemények ugyanis még nem tekinthetők megalapozottaknak, hiteleseknek. Ehhez - amint arra már rámutattunk - a tapasztalt megnyilvánulásnak a többi észlelettel és a körülményekkel való sokoldalú elemző összevetése, más tulajdonságokkal való összefüggéseinek és motivumainak megbízható feltárása szükséges. Minden bejegyzésre kerülő tapasztalattal kapcsolatban kívánatos feltüntetni azt, hogy honnan s személy szerint kitől származik az észlelet és hogy a tanuló milyen fajta tevékenységében, milyen helyzetben nyilvánult az meg. Ebben a rovatban kell rögzíteni a tanuló különféle területeken nyújtott teljesítményeire, s azok szintjére vonatkozó ténymegállapításokat is /feleletek, dolgozatok, egyéb teljesítmények érdemjegyei, osztályzatai stb./.

A 2. rovat a tényyszerű bejegyzésekben szereplő megnyilvánulások elemzésére, értékelésére, összefüggéseinek, motivumainak felderítésére azaz elemző feldolgozására szolgál. Ebben a rovatban a különböző tevékenységi területekről származó és különféle módszerekkel, különböző időpontokban és nevelési helyzetekben feltárt észleletek összevetése és mérlegelése alapján kell rögzíteni a megnyilvánulások valószínű ok-okozati összefüggéseit, a személyiség más tulajdonságaival /pl. az idegrendszeri típus-adottságokkal/ való összefüggéseit, a megnyilvánulások feltehető motivumait, s a mindezek alapján megformált, - ezért már valószínűen helytálló - megállapításokat a személyiség sajátosságainak és tulajdonságainak jellemzésére.

A 3. rovatban kell szerepeltetni az eltervezett, s már konkrét tevékenység formájában megfogalmazott nevelési intézkedéseket. Ezek megtervezésében elengedhetetlenül fontos a Nevelési Tervre való támaszkodás. Figyelembe kell venni a Nevelési Tervnek a tanuló életkorára előírt követelmény-szintjeit úgy, hogy e követelményeket össze kell vetni a dosszié előző rovatainak tartalmával, főként a 2. rovatban szereplő a tanuló személyiségére jellemző megállapításokkal. A Nevelési Tervre való támaszkodás, a benne szereplő "ajánlott tevékenységi formák" figyelembe vételével is könnyítheti és segítheti a célravezető nevelési eljárások kidolgozását.

Ugyancsak itt, a 3. rovatban szükséges rögzíteni a nevelési intézkedések észlelhető hatásait, a beálló válto-

zásokat, a tulajdonságok formálásában elért eredményeket,
s azoknak a tanulói személyiség egészére való kihatását.

Itt megjegyezzük, hogy a személyiség-fejlődési dosszié-
nak a Nevelési Tervre támaszkodó ilyen vezetése véleményünk
szerint szerencsésen közelít a gyakorló pedagógusok ama prak-
tikus igényének kielégítéséhez, amelyben azt várják, hogy ut-
mutatást kapjanak e fontos segédeszköznek szánt dokumentum
alkotó jellegű alkalmazásához.

Magáról a Nevelési Tervről megjegyezhetjük itt, hogy
nagy segítséget jelent a tanulók személyiségének megismeré-
séhez és tervszerű fejlesztéséhez éppen azzal, hogy követel-
ményeiben pontosan megállapítja azokat a fejlettségi szinte-
ket, amelyeket a nevelésnek el lehet, és el kell érnie a
tanulói személyiség-fejlesztésében az egyes életkorokban.
Ezek a szintek miént normák lehetővé teszik a tanulók pszichi-
kus tulajdonságainak a mérését illetve viszonyítását, s e
viszonyítás alapján a személyiség fejlesztését szolgáló adek-
vát nevelési eljárások megtervezését. Mindezzel a Nevelési
Terv egyik nagyon fontos nélkülözhetetlen feltételét bizto-
sitja az egységes és tervszerű iskolai nevelésnek./Bizonyit-
hatja ezt az 1963. évi leningrádi Pszichológus Kongresszus
anyaga is, ahol A.A.Bodaljov^{/40/} felszólalása e feltétel biz-
tosítását azaz a nevelés tudományosan megalapozott program-
jának kidolgozását a szovjet neveléslélektan szempontjából
is sürgősen megoldandó feladatként exponálta./

A 4. rovatba kerülnek a tanuló pszichikus folyamatai-
nak sajátosságaira és személyiségének viszonylagosan rögzült

tulajdonságaira utaló, már "jól kiérlelt", "ítéletértékű" megállapítások, amelyeket az 1., 2. és 3. rovatok tartalma többoldalian is alátámaszt s így realitásukhoz és objektivitásukhoz már nem fér kétség.

Az e rovatba kerülő hiteles, "ítéletértékű" megállapítások szolgálnak alapul a tanulókról időnként készítendő jellemzésekhez.

A személyiség-tanulmányozási dossziénk bemutatott mechanizmusának kialakításához általunk igénybe vett szakirodalmi források közül kiemelten kell itt hivatkoznunk Zehner K./^{24/}, Rolad D./^{20/} és Gal Roger/^{26/} munkáira amelyekből hasznos ötleteket merítettünk dossziénk megszerkesztéséhez.

2. A tanulók jellemzésének kérdései

A jellemzések készítésével kapcsolatban mindenekelőtt azt a megállapítást tesszük, hogy a jellemzés-készítés szerves része, elengedhetetlen tartozéka a tanulói személyiség megismerésére és fejlesztésére irányuló nevelőmunkának. Ezért a jellemzés-készítésre is érvényesek a személyiség tanulmányozásával szemben támasztott elvi követelmények.

A jellemzéseket a személyiség-tanulmányozás közben feltárt megállapítások szintetizálásaként fogjuk fel. E szintetizálás azonban nem azt jelenti, hogy a tanulmányozás során szerzett adatokat összezsúfoljuk a jellemzésben, hanem azt, hogy az előzetesen feltárt megállapítások sokoldalu összehasonlítása alapján kiemeljük a jellemzésekben a legmeg-

határozóbb környezeti feltételeket, s azokat a domináns tulajdonságokat, amelyek az adott ^{aktuális} személyiségre legjellemzőbbek. Csak így leszünk képesek megmagyarázni a személyiség lényeges megnyilvánulásait, a személyiség fejlődésében ható tendenciákat, amelyek egyben egymás kölcsönös összefüggéseit is megvilágítják. Mindezekből adódó következtetesként részletesen kell utalni a jellemzésekben a személyiség további fejlődésének kedvező befolyásolásához szükséges nevelési intézkedésekre is.

Eddigi fejtegetéseinkből talán kitűnik az, hogy a nevelői felelősséget szem előtt tartó jellemzés csak a tanulók személyiségének alapos előzetes megismerésére támaszkodva készíthető. Véleményünk szerint ezt a felelősséget a személyiségfejlődési dosszié helyes vezetése megalapozottabbá teheti. A nevelői felelősség nem engedheti meg azt, hogy a jellemzésekben a pedagógus csak emlékezetére és a gyerekekről véletlenszerű tényekből levont szubjektív összbenyomásaira támaszkodjék. Ugyancsak nem tartjuk összeegyeztethetőnek a nevelői felelősséggel a sablonokra épülő jellemzéseket még akkor sem, ha - mint Zentai^{/21/} tartja - a sablonok állítólag megkönnyítik a pedagógus munkáját. Véleményünk szerint már az is a sablonosság veszélyét rejtene magában, ha a jellemzések összeállításában a tanulmányozási program szempontjait mechanikusan szem előtt tartanánk. Felfogásunk szerint az egyes tanulók jellemzésének szempontjai nem azonosíthatók a személyiség-tanulmányozás számára általában megszerkesztett tanulmányozási program

szempont-rendszerével. Ez utóbbi ugyanis sokkal átfogóbb, sokkal gazdagabb annál, hogysem annak minden szempontja minden egyes tanulóról ténylegesen olyan jellemző megállapításokat szolgáltatthasson, amelyeknek a jellemzésben is feltétlenül helyet kellene biztosítani. /Ebben ismét nem helyeselhetjük Zentai^{/21/} véleményét, aki a személyiség tanulmányozásának egész programját a tanulókról készítendő jellemzések szempontjai alapján javasolja összeállítani./ Álláspontunk az, hogy a tanulók pszichológiailag és pedagógiailag megalapozott jellemzésének elkészítésében nem előre eltervezett sablon-szempontokra s közvetlenül nem is a személyiség-tanulmányozás tartalmi programjának szempont-rendszerére kell támaszkodni, hanem a személyiségfejlődési dossziék elemző vezetése közben megszülető, az adott tanuló személyiségére ténylegesen jellemző megállapításokat kell alapul venni a jellemzésekben.

A tanulók jellemzésével kapcsolatban lényeges kérdés még az, hogy a személyiségfejlődési dossziék vezetése mellett mikor, milyen időközönként célszerű az egyes tanulókról összegező jellemzést készíteni. Szerintünk az első jellemzéseknek az általános iskola I. osztályában kell elkészülniök, mégpedig a tanév második felében. A félévig tartó időt ugyanis szükségesnek tartjuk arra, hogy a nevelő elegendő adatot és tapasztalatot gyűjthessen össze a jellemzések megalapozásához. Az első jellemzések elkészítése után új jellemzések készítése majd csak akkor válik szükségessé, amikor új nevelőnek adja át növendékeit a pedagógus.

/Abban az esetben tehát, ha első osztálytól egészen a negyedik osztály végéig egy nevelő vezeti a tanulókat, akkor legközelebb csak a negyedik osztály második felében lesz szükség új jellemzések elkészítésére. Ha viszont már a harmadik vagy negyedik tanávré más nevelő kezébe kerül át az osztály, akkor ennek megfelelően a második vagy a harmadik osztály második felében szükséges az új összefoglaló jellemzések elkészítése./ Az új nevelő vagy V. osztályban, illetve középiskolába lépéskor az osztályfőnök a tanulókról megkapott jellemzésekből kiindulva új dossziékat fektet fel s azok vezetésével folytatja tovább a tanulók személyiségének tanulmányozását addig, amíg ő is át nem adja más nevelőnek osztályát. Ilyenkor új jellemzésekkel kell lezárni a dossziékat. A nevelő-változások alkalmával csak ezeket az összefoglaló jellemzéseket kell továbbadni. A dossziék teljes anyagának a továbbadása nem szükséges és nem is lenne célszerű.

Azokban az egyedi esetekben, amikor egy-egy tanuló akár évközben, akát tanév-befejeztével osztályt vagy iskolát változtat, természetesen soronkívül kell róluk az összefoglaló jellemzéseket elkészíteni, s el kell juttatni azokat az új osztályfőnöknek, illetve iskolának.

Az általános iskola VIII. osztályában, illetve a középiskola IV. osztályában kiemelt gondossággal és felelősséggel kell elkészíteni a jellemzéseket, mivel azoknak már közvetlen befolyásuk is van a tanulók jövőjének alakulására.

A jellemzések elkészítésében pedagógiai és nevelés-

lélektani szempontból helyeselhető az a gyakorlat - s ezt Majorov^{/41/} kutatásainak eredményei is alátámasztják -, amely szerint a jellemzések végleges kialakítása előtt, az osztályfőnök megbeszéli a jellemzések tervét az osztályközösséggel s a szülőkkel /esetleg az osztály szülői munkaközösségével/ is. Ez a gyakorlat azért hasznos, mert nagymértékben képes növelni az említett szervek felelősség-tudatát, aktivitását, igen alkalmas a közösség helyes közvéleményének a formálására, s a családi és iskolai nevelés jobb összhangjának, szorosabb együttműködésének alakítására is. Különösen a magasabb korosztályba tartozó tanulóknál, fejlettebb osztályközösségekben lehet figyelemre méltó személyiségformáló jelentősége ennek az eljárásnak.

A személyiség-fejlődési dossziék vezetésének illetve a tanulókról szóló jellemzések készítésének most vázolt mechanizmusa - véleményünk szerint - azzal, hogy egységes rendszerbe fogja össze a tanulói személyiség iskolai tanulmányozásának legfontosabb tennivalóit, alkalmas arra, hogy biztosítsa /vagy legalább is sugalmazza/ a személyiség-tanulmányozás bemutatott alapelvei, tartalmi programja, és módszerei helyes alkalmazásának érvényesítését a pedagógiai gyakorlatban.

III. fejezet

A tanulói személyiség iskolai tanulmányozásának tapasztalatai

Tapasztalatainkat a koncepciónk alakulásában, és iskolai kipróbálásában elkülöníthető két nagyobb fázisnak megfelelően foglaljuk össze: 1. Összegezzük tapasztalatainkat az e dolgozatban bemutatott koncepciónk kialakulását megelőző elgondolásaink iskolai kipróbálásáról; 2. Beszámolunk bemutatott koncepciónk jelenleg is folyamatban lévő iskolai felhasználásának néhány tapasztalatáról.

1. Tapasztalataink a tanulói személyiség tervszerű iskolai tanulmányozásával kapcsolatos első elgondolásaink ki- próbálásáról

A tanulói személyiség tervszerű tanulmányozására kialakított elméleti elképzeléseink iskolai kipróbálását a Neveléstudományi és Lélektani Intézet három évvel ezelőtt indította meg a Tudományegyetem Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskolájában és Gimnáziumában. Akkori koncepciónkban a tanulmányozás tervszerűségét a munkába bekapcsolt nevelők számára készített megfigyelési szempont-gyűjtemény és a szülők számára szerkesztett kérdőív kidolgozásával igyekeztünk biztosítani. A megfigyelési program összeállításában

Dr. Ágoston György egyetemi tanár korábban ismertetett szempont-sorozatát, majd később annak módosított változatait vettük alapul. A módosításra két megfontolás készített bennünket. Egyrészt az, hogy a szempontok más csoportosításával összhangot teremthessünk ezirányu elméleti tájékozódásunk során időközben fokozatosan formálódó személyiség-szemléletünk és a szempont-sorozat között. A módosítás másik oka az a feltételezésünk volt, hogy a munkába bekapcsolott pedagógusok számára a szempontok aprólékos, sok kérdést felölelő részletezésével több segítséget nyújthatunk. E munkához szükséges pszichológiai ismeretek legpraktikusabb pótlását úgy véltük biztosíthatónak, hogy gazdag, sok kérdést felölelő szempont-sorozatot adjunk nevelőink kezébe. Ugy gondoltuk, hogy a sokoldalubb szempont-gyűjtemény, gazdagabb, értékesebb gondolatokat ébreszt a megfigyelést végző pedagógusokban, és jobban ráirányítja figyelmüket a személyiség-tanulmányozás lényeges feladataira. A szempont-sorozattal elsősorban a tanulók tervszerűbb megfigyeléséhez kívántunk gyakorlati utbaigazítást adni. A személyiség-tanulmányozás egyéb módszereinek alkalmazását - a túlterheléstől való tartózkodás miatt - ebben az időszakban még nem szorgalmaztuk. Az egyéb módszerek közül fontosnak tartottuk a szülőktől beszerezhető információk számára megszerkesztett kérdőívek felhasználását, amelyet úgy értékeltünk, mint a tanulókra vonatkozó észleletek gyűjtésének egyik eszközét. A kérdőív a következő adatok, tények iránt érdeklődött:

I. Családi adatok

1. Hányan élnek a családban /nagyszülő, szülő,

- gyermek/?
2. A szülők foglalkozása
 3. Mennyi a család jövedelme?
 4. A lakószobák száma
- II. A gyermek testi, egészségi adatai
1. Születése óta milyen betegségei voltak?
 2. Milyen a gyermek jelenlegi testi állapota /súlya, étvágya, testi ereje/?
 3. Idegrendszere rendben van-e? Ha nem, milyen tünetek jelzik a rendellenességet, milyen alkalmakkor?
 4. A gyermek testi, egészségi állapotára vonatkozó egyéb fontos közölni valók
- III. A gyermek otthoni tanulására vonatkozó adatok
1. Mennyi időt fordít tanulásra, és mikor tanul?
 2. Szívesen tanul-e vagy pedig terhesnek érzi-e a tanulást, kell-e sokat biztatni tanulásra?
 3. Elmélyülten tanul-e vagy pedig felületesen?
 4. Könnyen tanul-e vagy nehezen?
 5. Mi okozza a legtöbb nehézséget /az anyag megértése, emlékezetbe vésése, írásbeli feladatok megoldása stb./?
 6. A tanulás módja. Szó szerint tanulja-e meg a leckét vagy pedig értelemszerűen; készít-e tanulás közben jegyzetet, vázlatot, felhasználja-e az iskolai vázlatot?
 7. A szóbeli vagy az írásbeli leckét végzi-e el először? Egy tantárgy szóbeli és írásbeli leckéjének befejezése után kezd-e a másik tárgy szóbeli és írásbeli leckéjének elvégzéséhez, vagy pedig egymás után tanulja-e meg az összes szóbeli leckét és egymás után oldja-e meg az összes írásbeli feladatot?
 8. Sokáig emlékezetben tartja-e amit tanult, vagy könnyen felejt-e?

9. Gyakran, ritkán folyamodik-e segítséghez tanulás közben, vagy egyáltalán nem kér segítséget? Ki segít neki? Hogyan segít /helyette néha elvégzi-e a feladatot, vagy pedig csak a gyermek sikertelen próbálkozása után segít/?
10. Rendszeresen ellenőrzik-e a gyermek tanulását, ki ellenőrzi?

IV. A gyermek otthoni tevékenysége

1. Milyen külön-órái vannak /zene, nyelv, sport/?
2. Milyen tanórán kívüli foglalkozásokon vesz részt az iskolában /szakkör, az ifjúsági szervezet rendszeres foglalkozásai stb./?
3. Segít-e a tanuló az otthoni munkában, mit, van-e állandó otthoni megbízatása?
4. Mivel tölti szabad idejét /heti átlag/?
Mennyi időt tölt olvasással, milyen könyveket szeret olvasni? Mennyi időt tölt rádió és televízió hallgatásával, milyen adások érdeklik legjobban? Jár-e moziba, színházba, milyen darabok érdeklik? Szeret-e furni, faragni, kerti, technikai munkát végezni, kézimunkázni, van-e alkalma otthon ilyen munkára? Mennyit játszik és mit? Mennyit sportol? Mennyit sétál? Egyéb szórakozásai?

V. A gyermek egyéni sajátosságai

1. Melyik tantárgyat szereti legjobban a gyermek?
2. A szülők szerint miben kiváló a gyermek /melyik tantárgyban, nyelvek tanulásában, zenében, technikai munkában, kézügyességben stb./?
3. Mi érdekli legjobban a gyermeket, mi az, amit biztatás nélkül a legszívesebben csinál?
4. Mi ^{ilyen} életpályához vonzódik, mi akar lenni?
A szülők milyen pályát, hivatást szeretnének gyermekük számára? Van-e ellentét a gyermek kívánsága és a szülők elgondolása között?

VI. A gyermek magatartása otthon

1. Hogyan viselkedik szüleivel /tisztelettel, goromba, indulatos/?
2. Nyílt-e otthon vagy zárkózott? Őszintének érzik-e a szülők gyermeküket?
3. Miről, és kiről beszél otthon magától?
4. Szívesen van-e testvéreivel, segít-e nekik, együtt szórakoznak-e, járnak-e?
5. Kikkel barátkozik? Helyeslik-e a szülők ezeket a barátságokat? Járnak-e hozzá osztálytársai, barátai és ő eljár-e hozzájuk? Hol van velük?
6. Hogyan vélekedik a másik nemről, és milyen magatartást tanusít más nemű gyermekekkel szemben?
7. Magatartásának egyéb jellemző vonásai.

VII. Milyennek látják a szülők gyermeküket?"

Amint látjuk ez idézett kérdőív is tulrészletezett s meglehetősen univerzális. Tükrözi azt az akkori törekvésünket, hogy ez is legyen minél gazdagabb, s lehetőség szerint öleljen fel minden kérdést, ami a gyermek fejlődésével és otthoni neveltetésével kapcsolatban általában fontos lehet. Az első próbálkozásokba bekapcsolt pedagógus munkatársakkal folytatott beszélgetés az elért első eredmények, és újabb tapasztalataink megvilágították kezdeti feltételezéseink tévedéseit, s rámutattak e munka olyan oldalaira, amelyekre kezdetben nem terjedt ki kellően a figyelmünk. Tapasztalunk kellett, hogy a tanulói személyiség tervszerű tanulmányozásának irányításához nem elegendő egymagában csak a megfigyelési szempont-sorozat és a szülői kérdőív kézbe-adása. Rájöttünk, hogy e munka sikeres irányításához egyáltalán nem mellőzhető kérdés a feljegyzések vezetésének

a szabályozása, az adminisztrációs mechanizmus ésszerű megtervezése sem.

Tapasztalhattuk, hogy pedagógus munkatársainkra a megkapott szempont-sorozatok, s a munkát beindító előkészítő megbeszélés helyes, pozitív ösztönzésként hatott. Intenzívebben, körültekintőbben végezték családlátogatásaikat, a szempontok szerint történő megfigyeléseket, s szorgalmasabban gyűjtötték ezek alapján az írásos feljegyzéseket - az általuk azelőtt is vezetett "Családlátogatási Napló", vagy "Feljegyzések a tanulókról" c. füzetekben. E füzetek áttanulmányozása során igen tarka kép, s ebben számunkra fontos konzekvenciák bontakoztak ki. Az említett füzetek egyikében-másikában a különböző megfigyelési szempontokkal kapcsolatos vegyesen szereplő bejegyzéseket semmi nem - vagy legfeljebb csak a keltezés - különítette el egymástól. Más naplókban laponként, vagy féllaponként előre bejegyzetten szerepeltek ugyan az egyes megfigyelési szempontok, de mert azoknak, s a hozzájuk tartozó alpontoknak és irányító kérdéseknek száma túl nagy volt, ezért az egyes kérdésekkel kapcsolatos bejegyzésekre üresen hagyott helyek kevésnek bizonyulva, hamar beteltek, s így végül is a bejegyzések ezekben a naplókban is meglehetősen összevegyültek, áttekinthetetlené váltak, összekeveredtek. Különösen azokra a naplókra volt ez jellemző, amelyekben már két évi anyag, s ennek megfelelően kettő, vagy esetleg három nevelő bejegyzése is szerepelt. Méginkább bonyolította a dolgot az, hogy a kartársak, - az előkészítésük alkalmával megkapott instrukcióknak megfe-

lelően, - ezekbe a naplókba jegyezték be az időről-időre szükségesnek mutatkozó nevelési intézkedéseket is /nem elkülönítetten, hanem csak szöveg közben/ s ide jegyezték fel családlátogatásaik tapasztalatait is. Mindezekon kívül a bejegyzésekben összevegyülten szerepeltek a tényszerű tapasztalatok leírásai, és az ezekre támaszkodó, - vagy sokszor az ezeket nélkülöző, - már a személyiség valamilyen tulajdonságára utaló, szubjektív ítéletek. Végül is: a naplókat vezető munkatársaink számára nyomasztóvá vált a sok bonyodalom. Nem tudtak jól tájékozódni tennivalóikban. Így, nem érezhették azt, hogy a kapott szempontok segítenék őket ebben a munkában, hanem inkább olyan benyomások kezdtek erősödni bennük, hogy a szempontok zavaróan bonyolítják a munkát. Kiderült, hogy a tulzottan részletezett, sok kérdést tartalmazó, segítségnek szánt gazdag szempont-sorozat, - az adminisztrációs tennivalók megszervezésének hiján - segítség-nyújtás helyett; zavaróvá vált. Ezzel összefüggésben az is kiderült, hogy az e munkához megkívánt szakismeretek nem pótolhatók, nem helyettesíthetők semmiféle szempont-sorozattal, legyen az bármennyire is részletezett. Fennáll ugyanis a veszélye annak, hogy a szükséges lélektani ismeretek hiányában, a tanulmányozás számára kézbeadott szempont-sorozat, tudatos, alkotó alkalmazás helyett; sablonná, kitöltendő kérdőívvé torzul.

E munka eredményes végzése megkívánja azt, hogy a pedagógus értse azt amit csinál. Hogy a vele kapcsolatos tennivalókat ne utasításra, ne előírásra tegye, hanem saját belátásából, a feladatokkal azonosultan, s amennyire csak lehetséges,

saját maga által eltervezetten, alkotó önállósággal. Természetesen ez azonnal nem várható el a munkába bekapcsolt pedagógus kollegáktól. Ennek biztosításához az szükséges, hogy a személyiség iskolai tanulmányozásának tartalmi programját, elvi követelményeit, módszereit, és adminisztrációs mechanizmusát a munkába bekapcsolt nevelők önképzésének vezérfonalául tekintsük, elegendő időt biztosítsunk számukra ahhoz, hogy saját kísérleti próbálkozásaik közben jól megérthessék e munka összefüggéseit. Ez azért is nagyon fontos, mert amíg munkatársaink meg nem győződnek arról, hogy ebben a munkában egyik-másik lépés, vagy tennivaló miért szükséges, ¹ mert célszerű, addig nem biztosítható személyes és jó megnyerésük, hozzáállásuk e munkához. E nélkül alkotó jellegű, eredményes közreműködésre nem lehet számítani. Ma már látjuk, hogy túlságosan részletezett utmutatásokkal, nagyon aprólékos, mindent felölelő kérdés-sorozatok kézbe-adásával nem jutunk közelebb e cél eléréséhez, mert ez ² az egyes problémák önképzésre alapozott önálló alkotó jellegű megközelítését, csak kész receptnek, sokszor eltorzított, mechanikus alkalmazásával helyettesítenénk. A munka önállóságának alkotó jellegének a biztosítása a területen is elengedhetetlen ahhoz, hogy munkatársainkkal megkedveltessük, vonzóvá, érdekessé tehessük azt. Igen érthetően juttatták ezeket a tényeket /a tudatos önálló munka iránti igényt/ kifejezésre munkatársaink azon megjegyzései és kérdései, amellyel a fentebb bemutatott, sokszorosított szülői kérdőíveinket illették. Nem értették, hogy miért kell minden szülővel kitölteni az ívet, hogy miért szerepelnek olyan kérdőpontok is a kérdőívben, amelyekre

nincs minden gyermek vonatkozásában szükséges vagy amelyekben családlátogatások során már megbízhatóan jól tájékozódtak. Miért nemcsak olyan adatok iránt érdeklődünk, amelyekre ténylegesen szükségünk van? Beláttuk, hogy ezeknek a megjegyzéseknek igazuk van. E megjegyzések a felesleges formalizmus, az uniformizálás ellen tiltakoztak. Beláttuk, hogy az ilyen, s az ehhez hasonló kérdőíves módszerek alkalmazása helyesebb úgy, ha csak felhívjuk pedagógus munkatársaink figyelmét erre a módszerre, /esetleg tájékoztatási céllal bocsájtunk is rendelkezésükre ilyen kérdőívet, amelyből ötleteket merithetnek/ de magát a ténylegesen alkalmazásra kerülő kérdéseket már munkatársaink maguk önállóan, saját belátásuk szerint állítják össze. Általában is leszűrhattuk azt a tapasztalatot, hogy a személyiség tanulmányozásában a ténylegesen szükséges utbaigazítások megadása mellett, minden vonatkozásban kerülni kell a sablonosságot, s helyette biztosítani kell munkatársaink számára az önálló, - önképzésükön alapuló - alkotó jellegű munka lehetőségét.

Első próbálkozásaink során a munkába bekapcsolt pedagógusok tartósabb megnyerését, az eddig felsorolt kezdeti nehézségeken kívül, egyéb sajátos tények és körülmények is nehezítették. Ezek között említhetjük meg az időközben megjelent miniszteri utasítást, amelyik megtiltotta, illetve megnehezítette az iskolákban folyó kísérleti tevékenységet. Megemlíthetjük azokat a helyi, szubjektív jellegű nehézségeket is, amelyek az illetékes igazgatási szerveknek, s egyéb illetékes helyi szerveknek az a munkához való nem eléggé kedvező

viszonyulásából fakadtak. Mivel azonban ezek az utóbb felsorolt akadályok elvileg általánosítható következtetések levonására nem alkalmasak, ezért ezekkel - megemlítésükön túl - nem foglalkozunk itt.

Összegezetten azt mondhatjuk, hogy a személyiség tervszerű iskolai tanulmányozásának kipróbálására vonatkozó első tapasztalataink - köztük a számos negatív tapasztalattal is - témánk kidolgozása, koncepciónk továbbfejlesztése szempontjából tulajdonképpen mind nagyon értékes pozitív tapasztalatnak minősíthetők. Az első próbálkozásokból leszűrt tanulságok és tapasztalatok rajzolták ki számunkra azokat a körvonalakat, amelyekben az átlagos, de e téren is haladni akaró iskolai gyakorlatnak a személyiség-tanulmányozás koncepciójában szemben támasztott igényeit véljük kitapintani. Ezeket a tanulságokat és tapasztalatokat mind érvényesítettük mostani, jelenleg iskolai kipróbálás alatt álló koncepciónk kiformálásában.

2. Koncepciónk jelenleg folyamatban lévő iskolai alkalmazásának tapasztalatai

Intézetünk irányításával jelenleg is folyik a tanulói személyiség tanulmányozása néhány szegedi, /Rókusi Általános Iskola, "Ifju Gárda" ifjusági nevelőotthon/ néhány Csongrád megyei /Kisteleki Kollégium, Üllés, Forráskút, Szatymaz általános iskolák/ és néhány távolabbi "levelező uton irányított" iskolában a gödöllői járásban.

Mivel újabb koncepciónk iskolai kipróbálását csak most e tanév közben /1964-65/ indítottuk meg, ezért részletes és általánosítható tapasztalatok ezekről a helyekről kellő számban még nem állnak rendelkezésünkre. Ezt majd csak a következő tanév befejezése után, illetve legalább még két tanév tapasztalatai alapján tudjuk meggyőzően elemezni. A megkezdett kísérleti munka kezdeti eredményeiről, problémáiról, nehézségeiről már a jelenlegi helyzetelemzés alapján is levonható néhány tanulság. Természetesen a szélesebb körű általánosítás helyett ezuttal inkább néhány fontosabb tény-megállapításra irányítjuk figyelmünket, amelyeket a további munka szempontjából is fontos kiinduló pontnak tekinthetünk.

A Szeged városban és Csongrád megyében kiválasztott osztályokban már többé kevésbé az e dolgozatban bemutatott tanulmányozási program alapján, a bemutatott módszerek alkalmazásával, s az ismeretetett tanulmányozási dossziék vezetésével indult meg a munka. A kísérletben résztvevő tanárok a személyiség-tanulmányozásnak a dolgozatban ismertetett alapelveiről, tartalmáról és módszereiről írásos utmutatást és szóbeli tájékoztatást kaptak. Számoltunk azzal a körülménnyel, hogy e munka eredményes végzéséhez szükség van a lélektani ismeretek felújítására, korszerűsítésére, s esetenként pótlására is. Véleményünk szerint ez a gyakorlati feladat megoldható fokozatosan, menet közben a személyiség-megismerés során egymás után felmerülő elméleti problémák tisztázásával. Eddigi tapasztalataink alapján úgy látjuk, hogy a pedagógus-továbbképzés szemszögéből megítélve is szerencsés módja ez a nevelők

önképzésének, mert ebben a formában közvetlenül maga a gyakorlati nevelő-tevékenység motiválja az elméleti ismeretek megszerzését, a szakirodalom tanulmányozását és elemző feldolgozását. Ez a megállapításunk csak abban az esetben érvényes, ha a nevelőkben él az e téren megnyilvánuló határozott törekvés az önkéntes továbbképzéshez.

Amint már utaltunk rá, most kipróbálás alatt lévő koncepciónkban a módszerek alkalmazása tekintetében túlléptük a csak megfigyelés és beszélgetés lehetőségeit. Munkatársaink bekapcsolják vizsgálódásaikba a személyiség-megismerés más módszereit is. Többek között alkalmazzák a természetes pszichológiai-pedagógiai kísérletet és a szociometriai módszert is. Az általános iskola második osztályában némi módosítással elvégeztük a Kovaljov^{/11/} által ismertetett természetes kísérletet a tanulók közösségi feladatokhoz való viszonyulásának a felderítésére és fejlesztésére. Kísérletünket vázlatosan a következőkben ismertetjük: kísérleti osztályunkban a tanítónő sugalmazására az osztályközösség elhatározta, hogy a félévi értesítő osztás napjára feldisztik tantermüket. E közös cél megvalósítása érdekében közös feladatként vállalta az osztály, hogy ehhez a munkához színes /piros, fehér és zöld/ disztító elemeket készítenek rajzlapból. /10 cm.-es oldalú háromszögekről volt szó, amelyeket a terv szerint fonállal összefűznek és kifüggesztenek az osztályban./ Előkészítésként gyakorlati órán a tanítónő irányításával négyzetetrácsos papírból minden tanuló elkészítette a szabályos méretű sablont, amelynek alapján majd a háromszögeket

otthon rajzlapból könnyen kivághatják a gyerekek.

A feladatokat az ülésrend szerinti három csoportra osztva kapták meg a tanulók. Az I. oszlopban ülőknek piros, a II. oszlopban ülőknek fehér, a harmadik oszlopba tartozóknak pedig zöld színű háromszögeket kellett másnapra elkészíteni és elhozni. A piros háromszögeket egy - a hátsó padban elhelyezett - dobozba kellett beletenniük, a fehéreket a tanulók közül ezzel megbízott felelősnek kellett átadniuk, a zöldeket pedig maga a tanítónő gyűjtötte össze név szerint történő számbavétel nélkül. A következő két napra ugyanez volt a feladat azzal a különbséggel, hogy csak a színek cserélődtek meg az oszlopok között. Végeredményben tehát a három nap alatt mindegyik tanulónak kellett egy piros, egy fehér, és egy zöld háromszöget hozni. A piros háromszögeket minden nap a dobozba, a fehéreket minden nap a felelősnek, a zöldeket pedig minden nap a tanítónőnek kellett átadni.

A kísérlet nevelő értékét az a körülmény biztosította, hogy a tanulók közös célt tűztek ki, melynek érdekében összefogva és szervezetten közös feladat megvalósításán dolgoztak a gyerekek. A kísérlet mérhető adatokat, konkrét tényeket szolgáltatott az osztály közösségi feladatokhoz való viszonyulásának megismeréséhez.

Az összegyűjtött különböző színű háromszögek száma érdekesen alakult. A piros háromszögekből, amelyeket minden ellenőrzés nélkül kizárólag csak az öntudatra építve kellett a dobozba összegyűjteni; a három nap alatt összejött 16 darab. A fehérekből, amelyeket minden nap a megbízott felelősnek

kellett átadni; összegyűlt 17 darab. A zöld háromszögekből pedig, amelyeket minden nap maga a tanítónő gyűjtött; a három nap alatt 20 darab jött össze. A 23 fős osztálylétszámhoz viszonyítva a feladatok százalékos teljesítése a következő képet adja:

A közösségi feladatok öntudat alapján ellenőrzés nélkül történő teljesítése	69 százalékos
A közösségi feladatok teljesítése a megbízott felelős ellenőrzése esetén	74 százalékos
A közösségi feladatok teljesítése a nevelő ellenőrzése mellett	87 százalékos

Az eredményül kapott számok jól mutatják, hogy hol tart a közösség a közös célokért vállalt feladatokhoz való tényleges viszonyulásban. Az eredmények számbavétele után magától adódott az a nevelési tennivaló, hogy közösen értékeljék az eredményeket, ami lehetőséget^{ad} minden tanuló számára az önvizsgálathoz.

A bizonyítvány-osztást megelőző napon összefűzték közösen a színes formákat s eltervezték, hogy hová függesz-
szék ki a füzéreket. Együtt örültek közös munkájuk eredményé-
nek, s közösen ítélték el azokat, akik nem teljesítették
vállalt feladatukat. Közösen megállapították: "Most is köz-
tünk vannak azok, akik kibujtak a munka alól. Szégyellhetik
magukat!" Véleményünk szerint a feladat ilyen módon való
teljesítése és értékelése hatékony közösségi erkölcsi élmé-
nyekkel gazdagította a tanulókat s pozitív irányba befolyá-
solta a közösség közvéleményének alakulását is.

A közösen vállalt feladat kérdése jó ideig felszinen maradt az osztályban. Arra alkalmas helyzetekben a nevelő a tanítási anyaghoz kapcsoltn is fel-fel említette a vállalt kötelesség problémáját.

Ilyen előzmények után április 4-re készülve a nevelő lényegében megismételte a kísérletet. A feladat most a felvonulásra való készülés jegyében piros és nemzetiszínű papírzászlócskák, illetve zászlónyelvek készítése volt. Amint az feltehető volt a közös feladatokhoz való viszony az első kísérlethez képest javuló tendenciát mutatott. A 23 tanuló közül:

- a dobozba 19 tanuló /83 %/ tette bele munkáját,
- a felelősnek is 19 tanuló /83 %/ adta át,
- a nevelőnek pedig 22 tanuló /96 %/ számolt el munkájával.

Az összeszámolás és közös értékelés ez alkalommal is az előzőhöz hasonló módon történt meg. Itt már annak is örülhettek a gyerekek, hogy a korábbi "megbizhatatlanok" közül néhányan "megjavultak", s nem kell megint "szégyenkezniök". Azt is megállapították ekkor, hogy "jobb a sikernek örülni, mint szégyenkezni".

Ugy hisszük, hogy e kísérlet nevelő értéke, helyzet-felmérő és tájékoztató jelentősége nyilvánvaló.

Megítélésünk szerint nem túlzott az a feltételezésünk, hogy e kísérletek is hozzájárultak ahhoz, hogy ebben az osztályban meglepő, sőt kiemelkedő jó eredménnyel zárult a vietnámi gyermekek számára szervezett gyűjtés, amelyet a

Vörös Kereszt kezdeményezésére az iskolában is megrendeztek. /Szappant, fogkrémet, fogkefét, pénzt stb. gyűjtöttek össze ez akció keretében a tanulóktól./ A második kísérlet után alig egy hónappal később az osztály ezzel kapcsolatban a tanutónő sugalmazására ismét közös célt tűzött ki: "A mi osztályunk is segít a vietnámi gyermekeknek!" E célkitűzést magáévá tette a kollektiva, amelyből mindenkire feladat hárult; megkérni a szülőket a támogatásra, elhozni a felajánlott ajándékokat, örsönként és összesetve számbavenni az "eredményt". Véleményünk szerint e szituáció hasonlósága a nemrégiben átélt kísérleti helyzetekhez, s a még feledésbe nem ment akkori erkölcsi élmények jelentős pozitív motivumokként hatottak a tanulóknak most a vietnámi segély-akcióhoz való viszonyulásuk meghatározásában is.

Ez a három egymást követő szituáció /a két kísérleti helyzet és a gyűjtés alkalma/ jól példázza az egyes jellemvonások kialakulásának s a személyiségben történő fokozatos rögzülésének folyamatát. E nevelési helyzetek gyakorlatban igazolják, a marxista pszichológia ide vonatkozó tételét, amely szerint a jellemvonások a kezdetben külső körülmények által determinált motivumokból épülnek ki úgy, hogy azok generalizálódva fokozatosan belső pszichikus motivumokként rögzülnek a személyiségben.

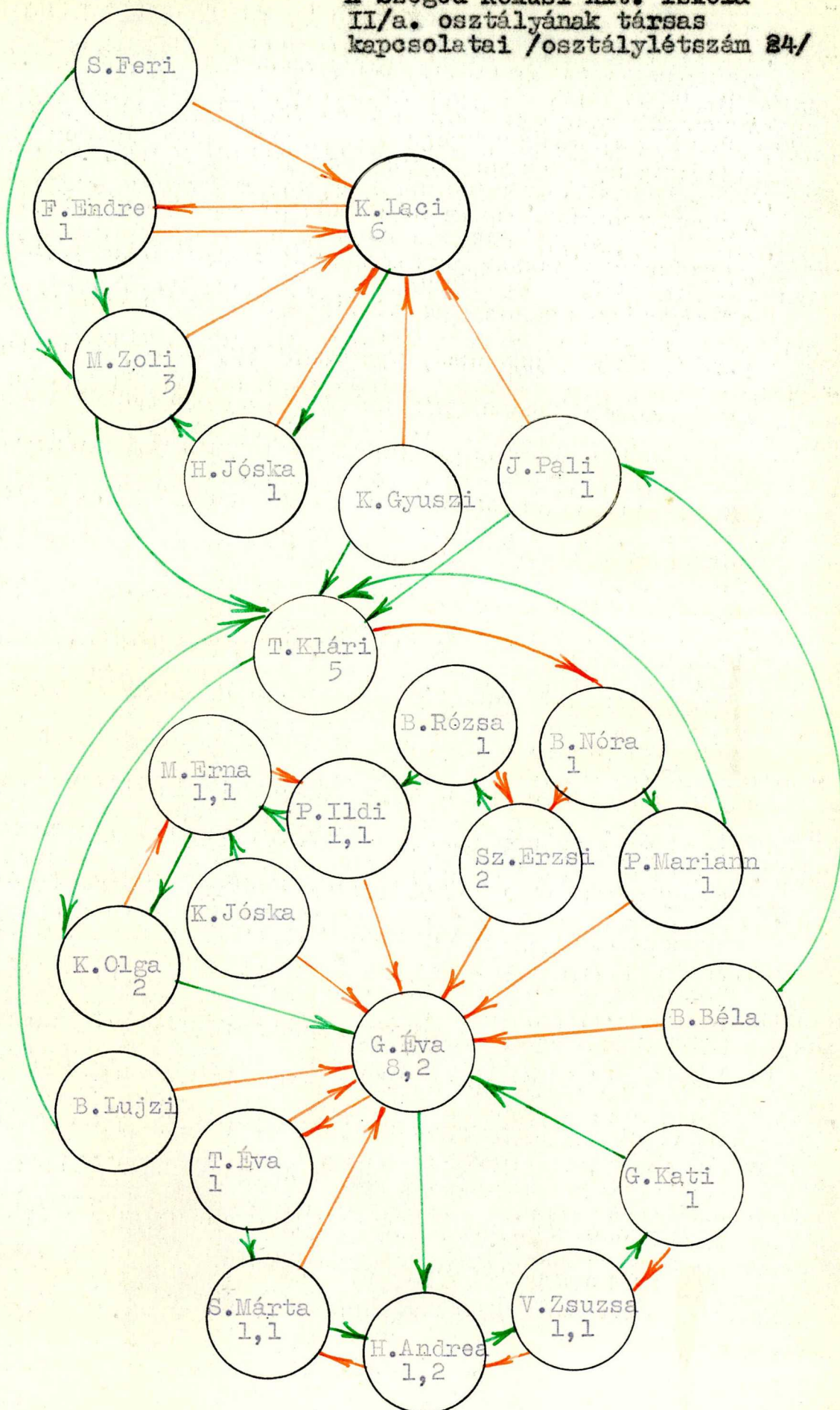
A tanulói személyiség tanulmányozására kidolgozott rendszerünk iskolai alkalmazásának első tapasztalatai között beszámolhatunk a szociometriai módszer kipróbálásáról is. Ezt a módszert is az említett második osztályban alkalmaz-

tuk reprodukativ jelleggel Kolominszkij^{/39/} már korábban is hivatkozott szisztémája alapján. Jó alkalmat kínált ehhez a félévkor egyébként is szokásos ülésrend-változtatás. A tanítónó arra való hivatkozással, hogy az új ülésrend kialakításában figyelembe kívánja venni a tanulók kívánságait, írásban választ kért tőlük a következő kérdésekre: 1. Kivel szeretnél legjobban egy padban ülni? 2. Kivel szeretnél egy padban ülni másodszorban? 3. Kivel szeretnél egy padban ülni harmadszorban? Abból a meggondolásból, hogy a tanulók őszinte vonzalmainak megnyilatkozását semmi ne zavarhassa, indoklást nem igényeltünk ez alkalommal a választásokhoz. Mivel azonban az indoklásokra is kíváncsiak voltunk, ezért azokat két nappal később kértük meg ugyancsak írásban a tanulóktól. A felmérésből nyert adatok elemzése alapján a tanítónó a következő következtetésekre jutott: A népszerűség mértéke szerint nagyjából három azonos csoportra különíthető el az osztály. Hát fő volt ugyanis azoknak a száma, akik a legnépszerűbbeknek bizonyultak. Ugyancsak heten voltak azok is, akik a legkevesebb szimpátiának örvendtek társaik részéről. Utóbbiak csak egy-egy főként harmadsorban szavazatot kaptak, illetve közülük egy kislány egyetlen szavazatot sem kapott. Az e két csoport között álló, "átlagosan népszerű" tanulók száma tíz volt. A kapott képet viszonyította a tanítónó a tanulók tanulmányi átlagához és magatartási érdemjegyéhez. Megállapíthatta ebből, hogy a közvélemény általában megnyugtató a közösségben. A tanulók választásaiban a jobb felé való vonzódás tükröződött, mert általában a ténylegesen meglévő jó tulajdonságaik alapján kap-

tak sok szavazatot a legszimpatikus^{abb} csoportba került tanulók. Ezt mutatták az utólagosan bekért indokolások is, melyekben általában egy-egy jó tulajdonságot ragadtak meg a tanulók. A tipikusnak mondható indoklások ilyen jellegűek voltak: mert ő is javult a tanulásban, mert jó tanuló, mert Zsuzsától megtanulhatnám a számtant, mert tiszta, rendezés és mindre tud felelni; mert szeretném megtanítani szépen írni; azért hogy tanuljak tőle a magatartásban; mert kitűnő; azért hogy jobb kislány legyen; mert jószívű; mert jó kislány; mert példát akarok venni tőle; mert nem bánt senkit /érdekes, hogy ezt éppen az osztály legkötekedőbb természetű fiú tanulója írta/, mert barátok vagyunk, mert kedves hozzám stb. Találkozhattunk néhány különlegesebb indokolással is, mint pl. mert vicces, mert rövid a haja, mert még egyszer sem ültem mellette stb.

Azt is megnyugtatóként tapasztalhatta a tanítónő, hogy a kisdobos szervezet gyermekvezetői és felelősei kimagasló mértékben élvezik társaik bizalmát.

Felmérésünk eredményeit rajzban is ábrázoltuk. /Lásd 2. számú melléklet, 199. oldalon./ A megszerkesztett ábra részletesen és szemléletesen mutatja az osztály társas kapcsolatait a tanulók első és másodsorban választásaiban megnyilvánuló szimpátia-viszonyok alapján. /A harmadsorban választás feltüntetését mellőztük a rajzon egyrészt azért, mert az zavarná az ábra áttekinthetőségét, másrészt pedig kivitelezése is nehézséget jelentene./ Az ábrán látható nagyobb összetartó csoport a lányok, a másik pedig a fiúk csoportja. Mindkettőnek centrumában kimagaslóan legjobb



helyezéssel a két óravezető áll. Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy ebben az osztályban maguk a tanulók választották társaik közül a vezetőket és a helyetteseket. /A mellékelt ábra értelmezéséhez megjegyezzük a következőket: a piros nyíl az elsősorban választott osztálytárs nevére, a zöld nyíl pedig a másodsorban választott osztálytárs nevére mutat. A nevek alatt szereplő baloldali számok azt jelölik, hogy az illetőt hányan választották elsősorban, a jobboldali számok pedig azt mutatják, hogy az illetőt hányan választották másodsorban pártársnak. / A gyermekvezetők, a felelősök helyzete ennek alapján megnyugtatónak látszik a társas kapcsolatok rendszerében. Problémát okoz viszont - s ez az ábráról is leolvasható -, hogy néhány tanuló választott ugyan magának pártársát, általában a "közizlésnek" megfelelően, de őket nem választotta senki. Különösen problematikusnak tartja a tanítónő B. Lujzi esetét. Ő az egyetlen, akit még a harmadsorban választás alkalmával is mindenki mellőzött. E tény azért jelent különösen komoly problémát, mert személyében ügyes, okos, példás magatartású, szorgalmas, és jó tanuló gyermekről van szó. Mellőzöttsége miatt azonban társai között kissé félénkké, félrehuzódóvá vált. Mindennek oka abban lehet, hogy ruházat tekintetében jóval szerényebben, s kissé elhanyagoltabban járatták szülei iskolába, mint ahogyan ez a többi tanulónál tapasztalható. /Vasatlan szoknya, fésületlenség stb. / Ez utóbbi körülmény objektív okokból ered. Szülei mindketten dolgoznak, s szerényebb jövedelmükből nyolc kiskorú gyermekről gondoskodnak.

Ebben a helyzetben meglehetősen nehéz a hatékony pedagógiai eljárások megtalálása. Lujzit be kellene kapcsolni jobban a közösségi kapcsolatok rendszerébe, de valahogyan úgy, hogy ne legyen a dolognak valamiféle "megszánás" vagy "megsajnálás" jellege. Egyelőre az látszik célszerűnek, hogy Lujzi ténylegesen meglévő jó tulajdonságait, értékeit, amikor csak erre erőtettség nélkül lehetőség van, alismeréssel, dícsérettel népszerűsíteni kell az osztályban. E mellett gondosan kerülve mindenféle megszegyenítést, magát Lujzit igényesebbé kell tenni a külső megjelenés tekintetében. /Személyes, nem nyilvános beszélgetésekkel./ Kellő pedagógiai tapintattal szüleivel is beszélni kell erről.

Néhány más elgondolkodtató kérdést is felvet az ábra. Gondolkozni kell mindenekelőtt a lányok közé "beékelődött" K.Jóska helyzetén. Miért szigetelődhetett el fiu pajtásaitól? Csaknem hasonló helyzetben van B.Béla is. Igen sajátos T.Klári helyzete, amennyiben ő nem annyira leánypajtásai, mint inkább a fiúk körében örvendő népszerűségnek. Ebben viszont messze felülmúlja leány társait.

E kiragadott példák arra engednek következtetni, hogy további megfigyelésekre van szükség egyrészt a most mutatkozó helyzet hitelességének ellenőrzése céljából, másrészt pedig ahhoz, hogy a tapasztalt jelenségek motivumait felkutatva megtalálhassuk a szükséges célravezető konkrét nevelési tennivalókat mind a közösségi nevelés, mind az egyéni bánásmód eredményesebb megvalósítása érdekében.

A szociometriai módszerről és a természetes pszichológiai-pedagógiai kísérletekről szólva feltétlenül hangot

kell itt adnunk annak a tapasztalatnak, hogy a kísérleti munkákban résztvevő pedagógusok érdekesnek, hasznosnak, sőt izgalmasnak tartják a személyiség megismerésének e módszereit. Egybehangzó az a vélemény, hogy ezek az eljárások szint, lendületet adnak a személyiség tanulmányozásának. A pedagógusok érdeklődéséből és jó hozzáállásából azt tételezzük fel, hogy munkatársaink e módszerek alkalmazásában, nemcsak a már kidolgozott formák reprodukтив kipróbálásának a szintjén, hanem alkotóan új eljárások kidolgozását biztosító módon is képesek lesznek közreműködni.

Tapasztalataink alapján úgy véljük, hogy az említett két módszernek az elméletileg megalapozott tervszerű személyiség-fejlesztést segítő funkciója miatt figyelemre méltó gyakorlati jelentősége van a személyiség tanulmányozására irányuló módszer-kombinációkban az átlagos iskolai gyakorlatban is.

A tanulók sokoldalubb megismerésének érdekében ugyanabban a második osztályban kérdőíveket töltettünk ki a szülőkkel a tanulók otthoni körülményeire, és a tanulóknak a szülők részéről történő megítélésére vonatkozó kérdések tisztázásának céljából. A kérdőívek alkalmazásának előzménye az volt, hogy minden egyes családnál már korábban látogatást tett a tanítónő. Ennek alapján már bizonyos mértékig megismerte a tanulók otthoni körülményeit. Ez lehetővé tette a kérdőívekre kapott szülői válaszok reális értékelését, azok őszinteségének és tárgyilagosságának elbírálását.

A kérdőíves felmérést ez alkalommal még a dolgozat

183. lapján bemutatott "kissé univerzális" kérdőív alapján végeztük. Az előkészítő szülői értekezleten - ahol minden tanuló képviselője jelen volt - megmagyaráztuk a kérdőív célját, s kértük azok őszinte megválaszolását. A kitűzött határidőre, illetve néhány szülőtől egy-két napos késéssel vissza is jöttek a kitöltött kérdőívek egyetlen egy kivételével. Előre számoltunk azzal, hogy a válaszok őszinteségét veszélyeztetni fogja a szülők szubjektivitása, s esetlegesen a tendenciózusan szépítő, mentegető szándék. Ebbéli várakozásunk jónéhány szülő esetében igazolódott is. Mégis inkább az okozott nagyobb meglepetést, hogy többen nem is várt nyíltsággal, őszintén, bizalommal, s nagyon tárgyilagosan foglaltak állást a kérdésekben. Különösen a nehezebben fegyelmezhető problematikus magatartású tanulók esetében láthatta hasznát a tanítónak az őszinte válaszoknak. A szülők részéről ezekben megnyilvánuló bizalom megkönnyítette az összefogást, az iskolai és szülői nevelés összehangolását. Annak bemutatására, hogy valóban mennyire értékesen őszinte és tárgyilagos válaszokat kaptunk néhány kérdőívre, a következőkben kiemelünk részleteket egy mindkét szülő által aláírt válaszból. A kérdőív egyes pontjaira adott válaszok között a következők olvashatók:

Kérdés:

A gyermek testi, egészségi állapotára vonatkozó fontos közölni való:

Szivesen tanul-e vagy pedig terhesnek érzi-e tanulást:

Válasz:

"Szívelégtelenséggel született"

"Szivesen tanul, de nem veszi elég komolyan, elidőzik vele"

Elmélyülten tanul-e vagy pedig felületesen:

"Felületesen"

Mi okozza a legtöbb nehézséget /az anyag megértése, emlékezetbe vésése, az írásbeli feladatok megoldása/:

"Az írásbeli feladatok nehezebben mennek"

Sokáig emlékezetben tartja-e amit tanult, vagy könnyen felejt:

"Könnyen felejt, az óvodás verseket már elfelejtette"

Segít-e a tanuló az otthoni munkában, mit, van-e állandó otthoni megbízatása:

"Nem nagyon segít. Állandó megbízatása a kézműsö kaagyló tisztántartása, de sokszor elhanyagolja"

Mivel tölti szabad idejét /heti átlag/:

"...Játékrongcsokkal játszik, főleg a durva játékokat szereti...nem sétál, nem is tud lassan menni...szórakozásai közé tartozik a verekedés"

A szülők szerint miben kiváló a gyermek:

"Semmiiben sem tartjuk kiválónak"

Hogyan viselkedik szüleivel /tisztelettudó, goromba, indulatos/:

"Nem is tisztelettudó, nem is goromba, nem is indulatos. Valahogy passzív, érzelmek nélkül ragaszkodik hozzánk. Nehéz ezt megmagyarázni. Mindig dolgoztunk és mindig más nevelte, talán azért"

Nyílt-e otthon vagy zárkózott; ösuintének érzik-e a szülők gyermeküket:

"...nyíltan hazudik is, ha úgy hozza a helyzet"

Szivesen van-e testvéreivel, segít-e nekik, együtt szórakoznak-e, járnak-e:

"Szereti a kicsit, de bosszantja is és bántja is. Olyan 50-50 % a jó és rossz viszony aránya"

Magatartásának egyéb jellemző vonásai:

Milyennek látják a szülők gyermeküket:

"...elsősorban saját magát szereti és csak aztán következik bárki más. Saját érdekében követelőzik és fáradhatatlanul viszi végbe elképzeléseit...soha nem hatódott meg meg semmitől sem...Kötekedő pici kora óta"

"Amíg nem volt gyermekünk nem volt elképzelésünk róla, de ha lett volna: biztosan meszesemenőben más lett volna. Az egész széles rokonságban nem volt ilyen kötekedő, szófogadatlan gyerek. Egyik döntő oka az is lehet, hogy szívelégtelenséggel született, és ha büntettük is, mindig előbb feloldottuk a büntetés alól, attól való félelmünkben, hogy valami baja lesz. Gyermekszakorvosok azt jósolták, hogy kinövi ezt a fékezhetetlen rossz modort. Nagyon sok keserőséget okoz nekünk is. Most már bátrabban büntetjük. Néha meg is verjük, bármennyire elítélt nevelési mód a verés. Csak az esti pár órát tölti velünk, mert olyan a munkaidőnk, hogy sokat kell vidéken lenni. Talán mi is hibásak vagyunk, talán rosszul neveltük, de ha majdnem mindig korán kelve, este, mikor haza kerülünk fáradtan, rossz gyerekkel bizony

nehéz a helyes pedagógiai módszereket alkalmazni. Sokszor ráhagytuk, vagy ha kitelt a becsület, büntettük, megvertük. Talán mindent megírtam, ami lényeges volt. A többi majd egyszer szóban megbeszéljük".

Az idézett részletből bizonyára kitűnik, hogy ezek a szülők komolyan vették a kérdőív célkitűzését: a nevelő és a szülő összefogását a gyermek eredményesebb neveléséért. Kétségtelen az is, hogy a kérdőív kitöltése nem volt haszontalan. A pedagógus számára határozott programot adott a családlátogatások és fogadóórák megbeszéléseihez.

A tanítónő véleménye szerint a kérdőívek egyik jelentős közvetlen haszna az, hogy az otthoni tanulásra vonatkozó szülői észrevételek megvilágították a nevelő előtt, hogy melyek általában azok a nehezebb tárgyak, amelyekben több gyakorlásra van szükség a tanítási órán. /Ebben a felmérésben a szülők válasza a nyelvtanra és az énekekre hívták így fel a nevelő figyelmét./

Értékesnek bizonyult a kérdőíves felmérés abban a tekintetben is, hogy a válaszok jól tájékoztatták a nevelőt a tanulók otthoni napirendjéről. Kitűnt, hogy az egyes családokban van-e egyáltalán a tanulónak napirendje, s ha van az milyen. Ebből természetesen magától adódtak a nevelő szükséges tennivalói; a helyes napirendnek a szülőkkel együtt történő kialakításában. E téren már maga a kérdőív is indirekt segítséget jelentett. "Nevelői" befolyást gyakorolt a szülőkre, felhívta figyelmüket néhány olyan prob-

lémára, amelyre gyermekük otthoni életének megszervezésével kapcsolatban addig talán nem is gondoltak. Nem is egy szülő hivatkozott későbbi beszélgetések során arra, hogy a kérdőív sugalmazására adtak állandó jellegű felelős megbízatást gyermeküknek.

A kérdőívre kapott válaszoknak a tanítónő családlátogatások során megszerzett korábbi ismereteivel, s a tanulók iskolai megnyilvánulásaiival való összevetése sok ellentmondásra is fényt derített. Mindenekelőtt lelepleződött néhány szülő hamis, félrevezető szándéku vázonyulása a kérdések megválaszolásához. /Pl. X szülő azt írja, hogy a TV meseműsora után a tanulót mindig következetesen lefektetik, viszont a tanuló az iskolában rendszeresen beszámol, hogy mit látott a későbbi adásokban. Egészen primitív félrevezető szándék lelepleződött le a következő esetben is. Talán az osztály leghanyagabb tanulójáról azt írja az édesapja, hogy otthon nagyon szeret tanulni, annyira elmerül a tanulásban hogy játékokra nem is marad ideje. Ezzel szemben a gyerek otthoni munkái, házi feladatai rendszeresen mindig nagyon felületesek, rendetlenek, csúnyák, hiányosak, s gyakran teljesen hiányoznak./ Az ilyen tapasztalatok sem haszon nélküliek a nevelő szempontjából, mert ezek is feladatokat jelölnek ki számára: ezeket a szülőket is meg kell hódítani. Meg kell őket is nyerni az őszinte, bizalmas viszonyon alapuló együttműködésnek.

A kapott válaszok áttanulmányozása a felsoroltakon kívül is nagy számú, s a nevelés szempontjából értékes adatot

tárt a nevelő elé annak ellenére, hogy amint már utaltunk is rá, az ez alkalommal használt kérdőív összeállítása nem igazodott eléggé a 6-10 éves tanulók fejlettségéhez, sem pedig a konkrét körülményekhez. A kérdőívvel kapcsolatban a szülők is felvetettek néhány észrevételt a kitöltés utáni beszélgetések alkalmával. Ezek az észrevételek lényegében a kérdőív már említett "univerzális" jellegét kifogásolták. E tárgyilagos megjegyzések segítettek bennünket olyan tanulságok levonásában, hogy a jövőben csak jól átgondolt, a konkrét célnak és helyzetnek megfelelő, s lehetőség szerint a felmérést végző nevelő által "önállóan" megszerkesztett kérdőívet alkalmazunk.

Mindemellett azonban, már ez első tapasztalatok alapján is az a véleményünk, hogy a szülők számára készített kérdőívek hasznosan tudják segíteni a tanulók jobb megismerését abban az esetben, ha az adatokat elemző módon feldolgozzuk és a többi módszerrel szerzett észleletekkel egybevetve pedagógiai következtetéseket vonunk le a tanulókkal való foglalkozás eredményesebbé tételéhez.

Ebben a kísérleti osztályban az eddig említett tapasztalatokon kívül szereztünk már tapasztalatokat a személyiség-fejlődési dossziéknak elgondolásai^{nk} szerint történő vezetése területéről is. A dossziék vezetése a folyó tanév második felében indult meg ebben az osztályban. Az idő rövidsége miatt a tanulóknak ennek alapján történő jellemzésére még most nem kerülhetett sor mert nem rendelkezünk ehhez elegendő észleletiadattal. A dosszié rendszeréről és annak vezetéséről

azonban máris megállapítható^{hog} ezzel kapcsolatos korábban kifejtett elgondolásaink a gyakorlatban is célszerűnek bizonyulnak, bár a munka nagy időigényessége miatt az eltervezett kivitelezési forma eleinte problematikusnak látszott. Ugy tűnt, hogy a gyakorló pedagógusnak nincs annyi lekötetlen ideje, mint amennyit a dossziék ilyen vezetése megkövetelne. Ennek az ellentmondásnak a figyelmen kívül hagyása ellenkezne egész koncepciónk azon sarkalatos alap-tendenciájával, amely szerint éppen az átlagos iskolai gyakorlatban is keresztül vihető legcélszerűbb eljárásokat keressük a tanulói személyiség tanulmányozásához. A szóbanforgó ellentmondás feloldása érdekében a dossziék vezetését illető elképzeléseinkhez képest, a tervezett rovat-beosztást megtartva, bizonyos formai engedményeket tettünk. Ezek főleg a kivitelezés formájára s a szövegezés "kötetlenebb" megoldására vonatkoznak. Ugy gondoljuk, hogy elegendő az, ha a dosszié rovataiba kerülő bejegyzések csak vázlatosan, néhány emlékeztető szóban utalnak az egyes tapasztalt helyzetekre, tanulói megnyilvánulásokra, s a nevelő azokkal kapcsolatos feltételezéseire vagy megállapításaira. Így a továbbiakban nem lesz arra szükség, hogy a nevelő előbb külön füzetbe gyűjtse össze elsődlegesen kialakult feljegyzéseit, s csak azután "vezesse be" azokat a dossziékba, fontolgató és időigényes fogalmazgatás vagy stilizálás után. Helyesebbnek látszik ha minden bejegyzés menet közben, azonnal a dossziék megfelelő rovatába kerül. Ezzel az "engedménnyel" úgy gondoljuk, hogy éppen a maga tényleges szerepébe helyezzük a dossziék vezetését, amennyiben azokat így, minden

formalizmus mellőzésével, valóban csak saját maga számára készíti a nevelő a tanulók személyiségének jobb megismeréséhez s a jellemzések készítéséhez szükséges segédeszközként. Ezzel összefüggésben változtattuk meg azt az eredeti elképzelésünket is, amely szerint az elsőként felfektetett dossziéknak végig kellene kísérni a tanulókat az iskolai tanulmányok egész idején úgy, hogy a dossziékat minden nevelőváltás alkalmával tovább kellene adni az új osztályfőnöknek. E helyett most már - figyelembe véve éppen azt, hogy a dossziét mint munkájához szükséges segédeszközt csakis saját maga számára vezeti a nevelő - azt tartjuk célszerűnek, hogy nevelőváltáskor a dossziék megtartásával csak jellemzést adjunk tovább a tanulókról.

A dossziék ilyen jellegű "megkönnyített", vázlatos vezetése már jobban összeegyeztethető a jelenlegi átlagos iskolai gyakorlatban biztosított lehetőségekkel, noha az ebből adódó adminisztrációs megterhelés még így is jelentős. /Véleményünk szerint ennek, vagy hasonló ilyen munkának általános és hivatalos követelményként történő bevezetése, feltétlenül bizonyos óraszám-csökkentést igényelne./

A személyiség-fejlődési dossziék vezetéséről kezdeti tapasztalataink alapján beigazolódott, hogy a dossziék vezetése szükséges tartozéka a tervszerű személyiség-megismerésnek és fejlesztésnek. Ugyanakkor továbbra is feladat marad még az ezzel járó adminisztrációs munka további észszerű csökkentésére irányuló lehetőségek keresése. E tekintetben is biztató eredményeket várunk a kísérleti munkában

résztevő pedagógusok tapasztalatainak feldolgozásától.

A személyiség tervszerű tanulmányozására vonatkozó elgondolásaink iskolai kipróbálása során megszerzett eddigi tapasztalataink legfontosabb tanulságai a következők:

a/ Elengedhetetlenül fontos a munkába bekapcsolt pedagógus munkatársak személyes meggyőződésének ^{biztosítósa} Va munka egészéhez, és minden elvégzendő részletéhez. Csak olyan munkatárstól várható ebben a munkában eredményes részvétel, aki meggyőződött az ezzel kapcsolatos tennivalók mindegyikének célszerűségéről, szükségességéről és keresztül-vihetőségéről.

b/ Minden célszerűtlen formalizmust, minden "receptet" és sablonosságot, s mindenféle hangzatosságot mellőzni kell ebben a munkában. E helyett: a megoldandó feladatok lényegének jó megérttetése után arra kell törekedni, hogy pedagógus munkatársaink minél önállóbban, minél tudatosabban, minél inkább alkotó-jelleggel oldják meg azokat.

c/ Bizni kell munkatársaink alkalmasságában, s ezt meg kell velük éreztetni. Ugyanekkor önképzésre kell mozgósítani s abban támogatni őket.

d/ Türelnet, fokozatosságot kell tanusítanunk munkájuk lassan érlelődő eredményeinek elvárásában.

Összefoglalás

Dolgozatunkban a tanulói személyiség megismerésének és tervszerű fejlesztésének nagyon gazdag és szerteágazó problematikájából - a szakirodalom-, és saját iskolai tapasztalataink elemzésére támaszkodva - néhány olyan elméleti és gyakorlati kérdéssel foglalkoztunk, amelyeket elsősorban lényegesnek tartunk ahhoz, hogy bennük eligazodva megkísérljünk megalapozni egy - a mai átlagos iskolai gyakorlatban hasznosan alkalmazható - személyiség-tanulmányozási koncepciót.

Alapozó jelentőségűnek tartottuk azt, hogy jól tájékozódjunk magával a személyiség-fogalommal kapcsolatos elméleti kérdésekben, valamint a személyiség kialakulására, fejlődésére vonatkozó lélektani kutatások eredményeiben. Az ide vonatkozó szakirodalom elemzésére támaszkodva megfogalmaztuk személyiség-szemléletünket. Megfogalmazásunkban a marxista pszichológia személyiség-elméletéből főként azokat a tételeket emeltük ki, amelyek az átlagos iskolai gyakorlat számára biztosítják a személyiség megismeréséhez és tervszerű fejlesztéséhez nélkülözhetetlen elvi, szemléletbeli megalapozást. Ezzel az irányultsággal értelmeztük személyiség-szemléletünk megfogalmazásában a személyiség fogalmát, s a személyiség szerveződésének folyamatát.

Kialakított személyiség-szemléletünket mindvégig szem előtt tartva, dolgozatunkban a továbbiakban a következő kérdésekkel foglalkoztunk.

1. Elemeztük azokat az elvi követelményeket /a személyiség-tanulmányozás alapelveit/, melyeknek szem előtt tartását szükségesnek tartjuk a tanulói személyiség eredményes megismeréséhez. Az alapelvek mindegyike /a tevékenység pszichológiai jelentőségére utaló alapelv; a motivumok felkutatása; a közösségi viszonyulás figyelembe vétele; a fejlődés szem előtt tartása; az értékes tulajdonságokra való támaszkodás elve; a nevelés és a személyiség megismerése között fennálló cél- és eszköz reláció szem előtt tartása/ személyiség-szemléletünkéből következik, illetve ennek a szemléletnek a gyakorlati nevelőmunkában történő érvényesítését szolgálja.

2. Állást foglaltunk az iskolai személyiség-tanulmányozás tartalmi programjának kialakításával kapcsolatos kérdésekben. Tanulmányozási programunk szempont-rendszerét a személyiség-fogalommal s a személyiség szerveződésével kapcsolatos szemléletünknek megfelelően alakítottuk ki. Személyiség-értelmezésünkben ugyanis az áll, hogy a személyiséget alkotó tulajdonságok eredetük szerint két nagy csoportra oszthatók: az anatómiai, idegfiziológiai adottságokra, és az egyedi fejlődés során a pszichikus folyamatokban kialakuló szerzett tulajdonságokra. E két tulajdonság-csoport közül az elsőnek a tanulmányozási program II. szem-

pontja, az utóbbinak pedig a program V. szempont-csoportja felel meg. Az V. szempont-csoport a szerzett tulajdonság-
strukturák osztályozásának megfelelően a következő alpon-
tokra tagolódik: 1. Képességek, 2. Jellem, 3. Irányultság.

Személyiség-értelmezésünkben a továbbiakban az ol-
vasható, hogy az egyéni fejlődés során kialakuló tulajdon-
ság-csoportok /a képességek, a jellem, az irányultság/
szerveződése közvetlenül a születést követően megindul
azzal, hogy a természeti és társadalmi környezet különféle
hatásai működésbe hozzák az emberi fejlődés feltételeit
született adottságokként magában foglaló idegrendszert.
Értelmezésünk ezen részlete szintén kifejeződik tanulmá-
nyozási programunk szempontjaiban: az I. szempont-csoport
biztosítja a környezet hatásainak tanulmányozását.

Személyiség-értelmezésünkben kiemelt hangsúlyt kap
az, hogy a személyiség lényeges tulajdonságainak /képessé-
gek, jellem, irányultság/ fejlődése kezdetben ugyan a szü-
letett adottságokban biztosított feltételekre támaszkodik,
de e tulajdonságok fejlődésének, szerveződésének további
ütemét és irányát egyre nagyobb mértékben a szervezet és a
külvilág közti kölcsönhatás folyamata, azaz az ember
pszichikus tevékenységének folyamata, annak színvonala és
minősége határozza meg. E meghatározottság másként azt
jelenti, hogy az ember képességei, jellemének tulajdonságai,
irányultságának, erkölcsének, világnézetének összetevői,
döntő mértékben az egyes pszichikus folyamatokban keletkez-

nek, azoknak folyamatosan rögzülő generalizált eredményei-
ként. A személyiség kialakulásának ez az ugyancsak fontos
tényezője szintén helyet kapott szempont-rendszerünkben:
a IV. szempont-csoport a tanulók pszichikus tevékenysége
sajátosságainak megismerésére irányul. Egyrésztől éppen a
tanulók pszichikus tevékenységének az előző fejlődési sza-
kaszokban kialakult sajátosságaiban való tökéletesebb tá-
jékozódást szolgálja a programnak az eddigiekben még nem
érintett III. szempont-csoportja, amelyik a tanulók fejlő-
désének előző szakaszaira jellemző adatok felkutatására
utal. Ez a szempont másrésztől egyúttal a pszichikus tulaj-
donságok korábbi fejlődésében elért szintek és fejlődési
tendenciák felderítését is igényli.

Bemutatott tanulmányozási programunk szempont-rend-
szero tartalmában és felépítésében - együtt a személyiség-
megismerés alapelveivel - személyiség-szemléletünket reali-
zálja.

3. Kiemeltük és jellemeztük a személyiség-tanulmányo-
zás alapvető módszereit: a megfigyelés-, a beszélgetés-,
az alkotás-elemzés-, a természetes pszichológiai-pedagógiai
kísérletek-, a szociometriai vizsgálatok-, az önéletrajz-
íratás-, a kérdőív-, s az összegyűjtött adatok elemző fel-
dolgozásának módszerét. E módszerek mindegyikének alkalma-
zása a nevelőmunka hatásfokának emelése érdekében - mérle-
gelve a mai átlagos iskolai ^{gyakorlat} igényeit és lehetőségeit - véle-
ményünk szerint kívánatos és reálisan igényelhető iskoláink-
ban.

Az említett módszerek bemutatása közben kiemelten hangsúlyoztuk alkalmazásukban a módszerbeli sokoldalúságot, azaz együttes, egymást kiegészítő alkalmazásuk szükségességét.

4. Ismertettük a tanulói személyiség iskolai tanulmányozásának adminisztrációs mechanizmusára kialakított elgondolásainkat. Ezen belül:

a/ Vázoltuk a tanulónként felfektetendő személyiség-fejlődési dossziék szerkezetére és vezetésének módjára vonatkozó koncepciónkát, s ezzel összefüggésben utaltunk a Nevelési Tervnek, mint viszonyítási normát biztosító fontos segédeszköznek felhasználási lehetőségére.

b/ Utmutatást adtunk a tanulói jellemzések /személyiség rajzok/ problematikájához tartozó legfontosabb elvi és gyakorlati kérdésekben.

Bemutatott személyiség-tanulmányozási koncepciónk minden részletének kialakításában figyelemmel voltunk a mai átlagos iskolai gyakorlat igényeire, és az iskolai gyakorlatban az e munka végzéséhez biztosított lehetőségekre. E lehetőségek és igények megítélésében iskolai tapasztalatainkra támaszkodtunk, melyek magukban foglalják egyrészt a szerző 15 éves praxisából leszűrt /gyakorlati pedagógiai, tanügyigazgatási, felügyeleti/ tapasztalatait, másrészt konkrétan már az e koncepció iskolai kísérleti kipróbálása során megszerzett tapasztalatokat.

Végül bemutattuk a dolgozatban személyiség-tanulmányozási koncepciónk iskolai alkalmazásának első - megbízható általánosításokra még nem teljesen érett - tapasztalatait. E tapasztalatok "hitelesítése" a további, szélesebb körű, és huzamosabb ideig tartó iskolai alkalmazás eredményeinek elemzésétől várható. Számolunk azzal, hogy a tanulói személyiség iskolai tanulmányozására vonatkozó elgondolásaink a gyakorlatban történő további alkalmazás folyamata közben még tovább is fognak alakulni, fejlődni s egyes vonatkozásaiban esetleg módosulni is. E tekintetben sokat várunk a kísérleti kipróbálásba bekapcsolt gyakorló pedagógus munkatársaink alkotó közreműködésétől. Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy pedagógus munkatársaink tudatos, alkotó együttműködésének biztosításához szükség van arra, hogy munkatársaink ezt a már kiformált alap-koncepciót tekintsék önképzésük vezérfonalának, s alaposan ismerkedjenek meg a benne kifejtett /vagy benne csak érintett/ elméleti kérdésekkel.

Bizunk abban, hogy sikerülni fog ennek az említett alapokon álló utkereső együttműködésnek a kialakítása a koncepciónk szélesebb körű kipróbálásába ezután bekapcsolandó munkatársakkal is.

Dolgozatunk ehhez az utkereső együttműködéshez kívánt hozzájárulni annak érdekében, hogy a tanulói személyiség iskolai tanulmányozásának és tervszerű fejlesztésének sürgető-megoldásra váró kérdései mielőbb tisztázódjanak.

Felhasznált irodalom

1. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana /XIX.fej./
1938.
2. Dr.Gegesi-Kiss Pál: A személyiségről. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 2. szám.
3. Dr.Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás. Akadémiai Kiadó, 1963.
4. Salamon Jenő: Aktuális pszichológiai vizsgálatok az iskolában /Pszichológiai problémák az iskolában c. kötetben/ Tankönyvkiadó, 1961.
5. Sz.L.Rubinstein: Gondolkodáslélektani vizsgálatok. Gondolat Kiadó, 1960. Studium Könyvek 19. szám.
6. Sz.L.Rubinstein: Lét és tudat. Kossuth Könyvkiadó, 1962.
7. A.G.Kovaljov: A pszichológiai folyamatoknak, a személyiség állapotainak és tulajdonságainak összefüggése. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 2. szám.
8. Jean Claude Filloux: La personallité. /Szőnyi Magda könyvismertetése/ Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 2. szám.
9. A.G.Kovaljov: A személyiség fejlődésének törvényszerűségei. /Ford.: Nagy László/ Pedagógiai Szemle, 1962. 6. szám.
10. A.L.Snirman: A tanulói személyiség vizsgálatának pszichológiai alapjai. Szovjetszkaja Pedagogika, 1948. 10. szám. /Fordítása megjelent KPTI: A tanulók személyisége és gondolkodása c. tanulmánykötetben./
11. A.G.Kovaljov: A tanuló személyiségének tanulmányozása pszichológiai-pedagógiai kísérleti módszerrel. Pszichológiai Szemle, 1962. 1. szám.
12. Temesi Alfréd: A francia iskolareform a tanulók megismeréséről. Pszichológiai Szemle, 1963. 2. szám.

13. Sz.L.Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai.
Akadémiai Kiadó, 1964.
14. Sz.L.Rubinstein: Lét és tudat. Kossuth Könyvkiadó, 1962.
15. Jon Radu: A tanulók megismerése és pszicho-pedagógiai jellemzése. /Pedagógiai Pszichológia/
Bukarest, 1963.
16. Bocskareva és Raev kutatásainak eredményeit Harsányi István ismertette "Pszichológiai módszerek a tanulók megismerése szolgálatában" címmel.
Pszichológiai Szemle, 1964. 3. szám.
17. Rókusfalvy Pál: Növendékeink megismerése. Magyar Pedagógia, 1962. 3. szám.
18. Henri Wallon: Gyermeklélektan és nevelés. Enfance, 1959. 3-4. szám. /Fordította Varga Tamásné/
PTI D. 14666/b.
19. Werner Dorst: A személyiség nevelése nagy humanista feladat. OPI D. 8740/b. /Kézirat nyers fordítás./
20. Roland D.: A tanuló megítélésének problémái. Hogyan nyújthat hathatós segítséget a pedagógusnak nevelő munkájában a pedagógiai napló és a tanulókról vezetett személyi lap? Deutsche Lehrerzeitung, 1960. No. 41. 4.p. /Fordította Jólesz László OPI D. 14962/a./
21. Zentai Károly: A tanulók jellemzésének szempontjai.
Módszertani Közlemények /Szeged/ 1965. 1. szám.
22. Dr. Ágoston György: -Dr. Jausz Béla: Pedagógia II. /Egyetemi tankönyv/ Tankönyvkiadó, 1964.
23. Somos Lajos: Az osztályfőnök feljegyzései és az osztályközösség. Köznevelés, 1963. 16. szám.
24. Zehner K.: A pedagógiai napló a tanár fontos segédeszköze a pedagógiai és lélektani munka megjavításában. Pädagogik, 1960. 2. szám. /Ford.: Jólesz László OPI D. 14637/c./

25. Balázsné Méhes Vera: A tanulók megismerése az osztályfőnöki munkában. Pedagógiai Szemle, 1964. 6. szám.
26. Gal Roger: A tanulók megismerése, irányítása és a megfigyelési szakasz. Enfance, 1960. jan.-febr. 23-36. /Ford.: Faragó László OPI D. 14668/c./
27. Balogh Jenő: A személyiség nevelése a rajztanításban. Magyar Pedagógia, 1964. 3-4. szám.
28. Zentai Károly: Tanulóink megismerésének néhány módszertani kérdése. Módszertani Közlemények /Szeged/ 1964. 5. szám.
29. Vág Ottó: A nevelés szerepe a személyiség alakulásában. Magyar Pedagógia, 1964. 2. szám.
30. Kovács Péter: A tanulók neveléslélektani megfigyelése Romániában. Pedagógiai Szemle, 1964. 6. szám.
31. L.I.Bozsovcics: Az iskolás személyiségének tanulmányozása és a nevelés problémái /Ismertette Ádám Péter/ Pszichológiai Szemle, 1961. 4. szám.
32. Kelemen László: Neveléslélektan /Kézirat/ Tankönyvkiadó, 1962.
33. Zörgő Benjámin-Fodor Katalin: A gyermek lelki működéseinek és személyiségének a fejlődése. /Pedagógiai Pszichológia/ Bukarest, 1963.
34. Lénárd Ferenc: A pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása a pszichológia segítségével /KPTI Ped.Tanszék stenciles kiadványa. Jele: 1330/Mné./
35. Geréb György-Berencz János: Általános pszichológia /Kézirat/ Tankönyvkiadó, 1964.
36. Harsányi István: A személyiség és a személyiségvizsgálatok néhány kérdése. /OPI Ped.Tanszék stenciles kiadványa, 1964./
37. Duró Lajos-Kelemen L.-Radnai B.: Fejlődés- és neveléslélektan /Kézirat/ Tankönyvkiadó, 1965.

38. Duró Lajos: Időszerű neveléslélektani vizsgálatok a Szovjetunióban. Pszichológiai Szemle, 1964. 1. szám.
39. Kolominszkij: A tanulók közötti személyes kapcsolatok vizsgálatának és alakításának utja az osztályban. Voproszű Pszichologii, 1963. 2. szám. /101-107.//Ford.: Pataki Ferencné OPI D. 16292/c./
40. Gregencsik Eszter: Az 1963. évi leningrádi Pszichológus Kongresszus. Pszichológiai Szemle, 1964. 3. szám.
41. Majorov J.V.: A tanulók tanulmányozása és jellemzése. Szovjetszkaja Pedagogika, 1961. 6. szám. /Ford.: Molnár János OPI D. 15203/b./

