

NÖVENDEKEINK MEGISMERÉSE

I.

Tanítványaink alapos és pontos ismerete nélkül lehetetlen bármiféle nevelésük. Tehát csak jó emberismerő lehet jó pedagógus. A pszichológia és a pedagógia helyes viszonyát kialakítani, a pszichológus szemléletének és a pedagógus szemléletének, sőt attitűdjének egy személyben, a gyakorló nevelő személyében való egyesítését megvalósítani azonban fölöttébb nehéz, noha mindenképpen szükséges feladat.

Nehéz a feladat először azért, mert a pszichológia eredményeinek kritikátlan alkalmazása az utóbbi évtizedekben a nevelés területén gyakran nem volt szerencsés hatású. Azonban e tudományok művelőinek tévedései és balfogásai természetesen nem kisebbítik a pszichológia valóságos és gyakorlati értékét a nevelés szempontjából. Másodszor nehéz a feladat, mert jó pszichológusnak és jó pedagógusnak lenni alapjaiban igen gyakran az emberekhez való ellentétes beállítottságot kíván, amelynek egyidőben, egy személyben való megvalósítása nemcsak sok és szilárd ismeretet, hanem a tapasztalatokon kívül elsősorban bölcs önmérsékletet és igen szilárd jellemet is megkövetel. A pszichológus — ha igazán és mélyen akarja megismerni a gyermeket — fenntartás nélkül, hibáival együtt fogadja el őt, *úgy ahogy van*. A pedagógusnak viszont azt kell szemlélnie benne és követelnie tőle, *akinek lennie kell*. Igaza van Goethének, aki azt mondta: „Ha egy embert olyannak vesszük, mint amilyen, tulajdonképpen rosszabbá tesszük, de ha olyannak vesszük őt, amilyennek lennie kell, akkor azzá tesszük őt, amivé lehetne.”

Ebből a különböző alapmagatartásból ered, hogy a gyermekek a pszichológust sokszor „megértőbbnek”, a pedagógust viszont „szigorúbbnak” látják és érzik. Az igazi gyermekpszichológus megértése azonban csakis abból az igényes és pozitív erkölcsi optimizmusból fakadhat, amely az emberi hibáknak és a ragyogó emberi erényeknek nemcsak éles kontrasztját, hanem ezek feloldásának útját is látja. A pszichológus megértése soha sem belenyugvás, hanem indokolt reménység, meggyőződés. Hiszen egy gondokat okozó szétzilált fiatal életet csak akkor értettünk meg igazán, ha válságában hathatósan tudunk rajta segíteni. Úgy is mondhatjuk: a pszichológiai megismerés próbaköve a pedagógiai gyakorlat. A másik oldalról nézve a kérdést: az eredményes pedagógiai gyakorlatnak feltétele a helyes pszichológiai megismerés. Ez viszont a gyermek szükségleteinek, egész élethelyzetének és egyéni teherbíróképességének helyes ismeretére, valamint egy konkrét és reális nevelési eszmény tudatos megvalósításának törekvésére épül. Ilyen értelemben mindig szigorú, de növényékei ezt sohasem érzik nyomasztónak.

Egy magasabb szintű értelmezésben tehát a pszichológus és a pedagógus szemléletbeli és attitűdbeli különbségei nemcsak megférnek egymással, hanem

kölcsönösen fel is tételezik, kiegészítik egymást. Ennek a kölcsönösségi viszony-
nak alapja a két hivatás képviselőinek közös világnézeti- és jellemvonása: az
*emberméltóság tisztelete és a humánnum egészséges, gazdag értékvilágának önzetlen,
fejlesztő szándékú szolgálata.*

*Michelangelo*ról jegyzi fel a művészettörténelem, hogy zseniális alkotó-
tevékenységének, könnyed és biztos márványfaragásának egyik titka
hihetetlenül pontos anyagismerete volt. Az ujjaiiban érezte, hogy faragása
nyomán merre fog hasadni a márvány. Amint ő maga mondotta, a nyers már-
ványtömbben már készen látta a pompás szobrot, s ő nem tett mást, mint
lehántotta a „kész” szoborról a felesleges anyagot.

A nevelő emberszemlélete is *Michelangelo* szoborlátásához hasonló kell
hogy legyen. Csak rendkívül alapos emberismeret (a „vagyok” — ismerete)
alapján láthatja előre és formálhatja ki könnyed és biztos kézzel az egyénileg
megvalósítható konkrét és optimális embereszményt (a „lehetnék”-et).

Ez ugyanis a *növendékek megismerésének a célja: az optimális személyiség-
nevelés.* Az optimális jelző, melyet már előbb is használtunk, célkitűzésünk
igényesen reális mértékét kívánja hangsúlyozni. Nem elérhetetlen magasságok-
ban lebegő értékefilozófiai, elvont tartalmú, irreális célt tűzünk ki magunk elé,
az ideálist, hanem az egyéni biológiai, pszichológiai és társadalmi adottságokon
belül megvalósítható lehető legjobbat:

Úgy véljük, az ilyen nevelési eszmény — amely természetesen tartalmazza
a társadalom célkitűzését — nem kisebb értékű az előzőnél, sőt konkrét adott-
ságainál fogva gazdagabb tartalmú és reális jellege alapján könnyebben meg-
valósítható. Ezért végső fokon — a szüntelen fejlődés lehetőségét tekintve —
igényesebb, magasabb normatív értékű is.

A pszichológiai megismerés soha sem lehet cél, hanem mindig csak esz-
köz valamilyen pedagógiai probléma megoldása érdekében. Ez a probléma kell
hogy meghatározza mindig a pszichológiai kérdésfeltevést, annak tartalmát
és irányát. Az a pszichológiai megismerés, amelynek nincsen előrevivő nevelői
következménye — értéktelen, még ha igazságot tartalmaz is.

Milyen gyakorlatban felmerülő problémák szokták szükségessé tenni a
tanulók, a növendékek megismerését? Csupán felsorolásszerűen említsünk meg
néhányat ezek közül:

magatartásbeli problémákból adódó nevelési nehézségek;

bizonyos tehetségre való hajlam, mely fokozott és speciális gondosságot
kíván;

új iskolába való áthelyezés, mely a gyermeket kísérő jellemzést igényli a
mindjárt kezdetben megfelelő nevelői ráhatás, az új közösségbe való mielőbbi
beilleszkedés érdekében;

pályaválasztás előkészítése, pályaválasztási tanácsadás;

oktatási nehézségek okainak felderítése és kiküszöbölése bizonyos tan-
tárgyakból;

felsőbb hatóságok utasítására készülő jellemzések (pl. beiskolázáshoz,
továbbtanuláshoz.);

általában minden olyan probléma, amely a gyermekekkel való egyéni
bánásmódot teszi szükségessé.

Ezen problémák mindegyike a növendéket megismerni akaró pedagógus
számára a szokásos megfigyelési, megismerési szemponton túl egy sor saját-
szerű szempontot is felvet, amelyek figyelembevétele és érvényesítése nélkül
a probléma megoldásában előbbre jutni lehetetlen.

II.

A cél meghatározása után vessük fel a kérdést: *Mi a növendékek személyisége tanulmányozásának a feladata?* A feladatot a következőképpen foglalhatjuk össze: *a fejlődő személyiség lehetőleg teljes, életszerű, tudatos, rendszeres és pedagógiaiilag hasznosítható megismerése.*

Vegyük sorra e feladat mozzanatait, jellegzetességeit külön-külön is.

Növendékeink megfigyelésében sohasem szabad megfeledkeznünk arról, hogy *fejlődésben* levő fiatalokról, fiatal szervezetekről van szó. Az élettani és lélektani fejlődés tényének figyelembevétele két okból szükséges: egyrészt segít annak megállapításában, hogy egy-egy gyermek a különböző pszichofizikai funkciók (pl. kézmozgások finomsága, íráskészség, figyelem, értelmi működések) szempontjából korának megfelelő fokon áll-e; másodsor a gyermek egész részletes fejlődéstörténetének (pl. szülés, gyermekbetegségek, a szülői ház és az iskola eddigi nevelői ráhatásai) ismerete sokat segít bizonyos rendellenességek okainak felderítésében.

Mindig a *teljes személyiséget* igyekezzünk megismerni. Hajlamosak vagyunk arra, hogy csak a feltűnő tulajdonságokra (ritkább esetben hiányokra) figyelünk fel. Nemcsak a gyermek testi felépítését, fizikai erejét, értelmi működését, hanem a személyiségének valamennyi funkcióját meg kell figyel-nünk és ismernünk. Sőt mindezeket nemcsak egymással, hanem a külső környezettel való összefüggésükben kell felmérnünk. Különben ki gondolna pl. arra, hogy egy egyébként jó képességű gyermek azért akarja a 7-ik osztályban abbahagyni a tanulást, mert nevelőszülei részéről azt érzi, hogy ő „kevésbé számít nekik”, mint azok édes gyermekei, neki mostoha testvérei?

Lehetünk növendékeink tanulmányozásában igen sokoldalúak, alaposak, mégsem tudjuk sokszor megmondani, hogy egy iskolai kirándulás megszervezésében mennyire számíthatunk X. Y. munkájára; hogy egy adott nehezebb helyzetben segíti-e a közösség munkáját. Pedig az „*életszerű*” *emberismeret* ezt követeli tőlünk: *a várható viselkedésmód és teljesítmény legalább valószínű előrejelzését.* Csak ilyen alapon lehetnek a pedagógusok is a „lélek mérnökei”, azaz tervezhetik meg és alakíthatják ki sikerrel, selejtmentesen az új embert.

A tudatos emberformálás az emberismeretnek nemcsak életszerűségét, hanem a *tudatosságát* is feltételezi. Mit jelent tudatosan megfigyelni, tanulmányozni az embereket? Ez egyrészt a növendékek különféle adott élethelyzetének *pszichológiai értékelését*, másrészt a különféle lehetséges *megfigyelési szempontok helyes megválasztását* jelenti. Más emberi tulajdonságok jutnak kifejezésre evés közben, ismét mások a tantermi foglalkozások közben. Más vonásokat figyelhetünk meg egy tanulónál, ha mint úttörő órsvezető fölérendelt helyzetben társainak rendelkezést ad, és ismét másokat, ha ugyanez a tanuló osztályfőnökével áll szemben alárendelt helyzetben, pl. felelés közben. Pontosan és tudatosan számot kell vetnünk tehát a különféle pszichológiai helyzeteknek ún. felhívó jellegével. Ezek ugyanis — mint látjuk — eligazító értékűek lehetnek a megfigyelési szempontok megválasztásában is. Szempontjainkat azonban nemcsak az az adott helyzet határozza meg, amelyben a gyermek pillanatnyilag van, hanem az aktuális vagy nagyobb távlatú nevelői cél is (pl. nagyobb önállóságra vagy a szabadidő jobb felhasználására akarjuk szoktatni növendékeinket).

Eredményes megfigyeléseinknek fontos feltétele továbbá, hogy azok *rendszeresek* legyenek. Ez legfőképpen az előbbi szempontok szerinti megfigyelések folyamatos, hézagmentes végzését és naplószerű rögzítését jelenti.

Végül vizsgáljuk meg, mit jelent a tanulók tanulmányozásának legfontosabb ismérve: a *pedagógiai hasznosíthatóság*. Azt megállapítottuk már, hogy a megismerés csak eszköz a gyakorlati nevelői tevékenység számára. Az igazi, lehetőleg teljes és életszerű megismerésre törekvő, tudatos *kérdésfeltevés motívuma és konklúziója* — tehát kezdő és végpontja — mindig a *követendő optimális nevelői eljárás* kell hogy legyen. Bármely növendékünk megismerésével kapcsolatban merül fel probléma, elsőnek mindig ezt a kérdést tegyük fel: miért és milyen szempontokból kell megismernem őt? A cél és a feladat körülhatárolását a lehető legkonkrétábban és legrészletesebb elemzéssel végezzük el. Ha pedig a felvetett szempontokból már megismertük növendékeinket, ne elégedjünk meg soha a pusztá ismerettel, hanem azt tüstént építsük bele nevelői tevékenységünkbe, lemérvén előzetesen annak gyakorlati használati értékét. **Így: XY. tanuló most megismert jellemvonásai, teljes személyisége, konkrét élethelyzete milyen új nevelői magatartást, milyen konkrét lépést tesz szükségessé?**

III.

A növendékek megismerésének feltételei és eszközei — melyekről az alábbiakban szó lesz — a feladat természetéből adódóan sokrétűek és összetettek. A megismerés feltételei közül e helyen csak a pedagógus emberszemléletével, emberismeretével és személyiségének szükséges érzelmi és jellemvonásaival foglalkozunk. Az eszközök sorában a pszichológiai megfigyelést, a kísérleteket és bizonyos vonatkozásban a teszteseteket használjuk.

A tanulóifjúság teljesítményeinek, viselkedésének adatai, amelyek a megismerés objektív nyersanyagát jelentik, szemléletes kifejezéssel élve egy fényképezőgéphez hasonló lencserendszeren haladnak keresztül. Ez a lencserendszer a *pedagógus személyisége*. Amit ő észrevesz, ahogyan ő megfigyel, és ahogyan ő megfigyeléseit értékeli és értelmezi, annak megfelelően lesz a gyermekről kialakított kép a valóságnak megfelelő, torzított vagy hiányos.

Vegyük e lencserendszernek első tényezőjét, a pedagógus emberszemléletét, azt a módot ahogyan ő a tanulókat látja.

Az emberszemlélet kifejezésnek több jelentése van. Általában minden embernek — függetlenül a pszichológiai képzettségétől — van egy szemléleti módja, amellyel az embereket megismerni törekszik. Ennek a szemléleti módnak lényeges jellemzője — függetlenül attól, hogy ez benne tudatos vagy sem —, hogy mit tart valaki az emberi magatartást meghatározó tényezőknél. Kifejezésre jut ez olyan mindennapi megnyilatkozásokban, mint pl. „nem a szavak, hanem a tettek lényegesek az én szememben”; „nem azt nézem, hogy mit tett, hanem, hogy milyen szándékkal tette”. Van olyan, aki viszont a műveltséget és a jólneveltséget (volt-e „gyermekszobája”) többre becsüli, mint a mélyebbről fakadó érzelmi megnyilatkozásokat és jellemvonásokat. Ezen az egyénileg jellemző szempontrendszeren túl, amely korlátok közé szorítja a megismerést, van az emberszemléletnek egy másik jelentése. Nevezetesen az az érzelmi beállítottság, amellyel minden ember értékeléséhez odafordulunk. Megfigyelhetjük, hogy — előző tapasztalatok, csalódások vagy alkati idegrendszeri tényezők hatására — egyes emberek mindenkit pesszimiztikusan (sőt talán rosszindulatúan) ítélnék meg; vannak, akik inkább optimiztikusan (sőt talán túlzott derűlátással); ismét mások reálisan értékelik az embereket.

A pedagógus nevelői sikere érdekében nem közömbös az, hogy milyen az emberszemlélete, azaz milyen szempontrendszer szerint irányítja a megfigyelé-

seit, és milyen érzellemmel fordul tanítványai felé már az ismerkedés során. A szempontrendszer hatékonyságát nagymértékben fejleszti a *nevelő pszichológiailag iskolázott emberismerete*. Ennek segítségével tudja tudatosan és kellően széles skálában megválogatni az egyes helyzeteknek megfelelő szempontokat, tud dönteni külsőre azonos viselkedésmódok megítélésében, és tudja sokszor jelentéktelennek látszó apró jelek, mozdulatok mélyebb okát megérteni. Előfordul, hogy egy simogatásra induló kéz a gyermekben félszeg, alig észrevehető reflexszerű védekező mozdulatot kelt, s a nevelő máris sok felelési szorongás, félrehúzódás, nehéz alkalmazkodás magyarázatát találta meg a közösségbe újonnan érkezett, elzárkozó tanulónál. Kiindulási alapja van az előző nevelői hatások figyelembevételére és saját, követendő módszerére vonatkozóan. Széles körű és szilárd pszichológiai ismeretek teszik lehetővé azt, hogy a pedagógus ne csak felismerje a tanuló képességeit, érdeklődését, hajlamait, érzelmi tulajdonságait és egyéb jellemvonásait, hanem pontosan meg is állapítsa azok jelen és jövőbeli szerepét egyéni sorsában, életvezetésében. Végül ezek az ismeretek segítik a nevelőt, hogy esetleg nem megfelelő érzelmi beállítottsága következtében eltorzított benyomásait — természetesen kellő önismeret és önmérséklet birtokában — a valóságnak megfelelően kiigazítsa.

Ez a kiigazítás azonban nemcsak ismeret, tudás kérdése, hanem érzelmi *érettség és jellem kérdése is*. Ezzel eljutottunk a lencserendszer harmadik, nem kevésbé fontos tényezőjéhez.

Szükséges, hogy a pedagógus érzelmei fegyelmezettek, mélyek, kiegyensúlyozottak és társadalmi távlatúak legyenek. Egyéni céloktól vezetett, felületes és könnyen befolyásolható nevelő képtelen bármiféle reális erkölcsi kritikára növendékeivel szemben. Elvhűség és jellemszilárdság nélkül nem tudja részlelhajlás nélkül és a társadalom szocialista humanista célkitűzéseinek érdekében felhasználni — még az esetleg reális — emberismeretét sem, nem tudja ilyen értelemben segíteni, fejleszteni, nevelni tanítványait. Ezért mondhatjuk, hogy a pedagógusnak mind emberszemlélete, mind emberismerete, mind jelleme végső fokon világnézet kérdése is.

A pedagógus személyiségének tárgyalása után vegyük sorra a *pszichológiai megismerésnek a mi szempontunkból hasznos módszereit, eljárásait*. Ezek tulajdonképpen olyan eszközök, amelyek — az előző hasonlattal élve — a megfigyelő lencserendszer számára a megfelelő módon felszínre hozzák és hozzáférhetővé teszik az emberi pszichológiai nyersanyagot. Némely *kísérlet* — pl. döntésre érett kritikus helyzet teremtése egy vizsgálandó növendék számára — olyan lehet, mint a vegyész kezében a lakmuspapír, amely félreérthetetlenül megmutatja egy folyadék lúgos vagy savas jellegét. *Makarenko* közismerten nagy művésze volt annak — mégpedig sokszor igen komoly kockázatot vállalva —, hogyan lehet tudatosan olyan természetes helyzeteket teremteni, hogy abban a telep növendéke nyílt színvallásra kényszerüljön. A pszichológiai-pedagógiai kísérletezésnek ezt a módját mi is képesek vagyunk elsajátítani.

A kísérlet mellett fontos eszköze a megismerésnek a *megfigyelés*. Itt csak éppen megemlítjük ezt a módszert, mivel a következő fejezetben kifejezetten és részletesen tárgyaljuk.

Végül utalni kell még a *tesztekre* is, amelyeket azonban csak mértéktartóan és a kellő szaktudás birtokában alkalmazzunk.

Majorov szovjet pedagógus következőket írja: „Véleményünk szerint bizonyos mértékig fel lehetne használni a tesztek módszerét, természetesen okulva az elkövetett hibákon és a kommunista nevelés szolgálatába állítva.”

Mindezen személyiségbeli feltételeknek megfelelően, mindezeket az eszközöket felhasználva a pedagógus igen gazdag és jellemző adatgyűjtemény birtokába jut. Ezeket az adatokat azután a növendék jellemzésében foglalja össze.

IV.

Hogyan végezzük megfigyeléseinket s hogyan készítsük el a jellemzéseket a növendékekről?

Bevezetésül el lehet végezni egy igen egyszerű kísérletet: két ugyanazzal az osztállyal foglalkozó pedagógus egymástól függetlenül készítse el ugyanannak a növendéknek a jellemzését anélkül, hogy őt megneveznék. Nézzük meg, mennyire fedi egymást a két jellemzés, s egyáltalán mennyire lehet felismerni a jellemzés alapján az illetőt. Kinek van igaza pl. amikor ugyanazt a 14-éves leányt csupán egyetlen szempontból, az olvasmányai szempontjából két nevelője különbözőképpen ítéli meg? Az egyik azt írja róla: „Nem rossz képességű, de világszemléletét a nem neki való irodalomból szedi.” A másik ugyanerről így vélekedik: „Jó képességű, szorgalmas, szereti a jó könyveket.”

A tanulók megismerésének céljáról és feladatáról eddig írottak már a jellemzés lényegét illetően is több mozzanatot, tényt nyilvánvalóvá tesznek. Először negatív oldaláról közelítve a kérdéshez, határozottan megállapíthatjuk, hogy mit *nem* nevezhetünk jellemzésnek. A jellemzés nem káderlap, nem osztályozó-napló és nem bűnlista. Lehet, hogy egy záróértékelésben, melyet az iskolából való elbocsátás alkalmával, pl. egy középiskolai vagy egyetemi továbbtanulás javaslata céljából készítünk, feltüntetjük az illető tanuló politikai állásfoglalását, de egy teljességre törekvő jellemzés nem merülhet ki ebben. Ugyanígy, bár jó ha a jellemzés tartalmaz a tanulmányi előmenetelre vonatkozó adatokat, ezek a számok önmagukban vajmi keveset mondanak. Keveset árul el, sőt torzít és csak a pedagógusnál nem kívánatos negatív társas érzelmeket és tendenciákat tartja ébren az is, ha csupán az elkövetett hibákat, rossz szokásokat jegyezzük fel. Egy-egy jól összeállított jellemzés igen sok adatot tartalmaz, és számos szempontot kell hogy figyelembe vegyen, mivel a gyakorló pedagógus számos kérdésére kell hogy választ adjon. Azonban a teljességnek az az igénye a jellemzésekkel szemben, hogy azok minden lehető pedagógiai és pszichológiai problémára kiterjedjenek, inkább csak elméleti célkitűzés. A gyakorlat legtöbbször bizonyos konkrét megszorításokat alkalmaz. Ez azonban nem jelenti a teljességre való helyes törekvés háttérbe szorítását, hanem csupán a jellemzések bizonyos fajtákra való csoportosításának szükségességét. Éppen ezeken a jellemzési fajtákon belül valósítható meg igazán az adott kérdésfeltevésnek megfelelő teljes problémamegoldás.

Általában az adott pedagógiai és pszichológiai célkitűzéstől és a megfigyelések, valamint azok rögzítésének módjától függ, hogy milyen típusokat, kategóriákat állapítunk meg. A most következő felsorolás inkább csak példákat említ, mintsem lezárt felosztást ad:

Majorov pl. az előbbi szempontok szerint megkülönböztet: 1. elsőfokú vagy kezdeti jellemzést, 2. kiegészítő, illetőleg folytatólagos jellemzést és 3. záróértékelést.

Az első ezek közül a gyermek fejlettségi színvonalát törekszik megállapítani az iskolába lépés előtt, valamint sikereit, eredményeit a tanév kezdetén. A második természetesen az előzőre épül rá, és a folyamatos megfigyelések adatait dolgozza fel. A záróértékelést az iskola elhagyásakor készítik el.

Thomae svájci pszichológus szintén három jellemzésről beszél: 1. alkalmi megfigyelés alapján, 2. rendszeres megfigyelések alapján és 3. tartós megfigyelés alapján készült (longitudinális) jellemzésről. Az első két kategória már megnevezésével is kifejezi a köztük levő különbséget. A tartós megfigyelés tulajdonképpen a rendszeres megfigyelésnek egy fajtája, tehát a jellemzések is mint ilyenek értelmezendők. Ezek rendszerint egy-egy tulajdonság fejlődését kísérik nyomon, de szolgálhatnak összetettebb pedagógia és pszichológiai célkitűzést is.

Kiegészíthetők ezek a felsorolások még a cél szerinti szempont alapján; vannak pl. oktatási vagy nevelési problémák, valamint pályaválasztási problémák megoldása céljából végzett megfigyelések alapján készített jellemzések. A gyakorlatban azonban — sajnos — ezek a speciális szempontok meglehetősen kevésbé érvényesülnek.

Az elmúlt években 580 tanulóról gyűjtöttünk össze pedagógusok által készített jellemzéseket. Ezek életkor, nem és iskolafajta szerinti megoszlása a következő:

1. Középiskolába bejáró tanuló: 70 fő. Ebből 44 leány, 26 fiú.

2. MÁV. Nevelőintézetek bentlakó növendékei: 344 fő. Ebből általános iskolás leány 126, általános iskolás fiú 119, középiskolás leány 19, középiskolás fiú 80.

3. Állami Nevelő Otthonokban bentlakó növendékek: 166 fő. Ebből: általános iskolás leány 32, általános iskolás fiú 58, ipari tanuló fiú 76.

Az összegyűjtött jellemzések között 28 bentlakó növendékről több éven keresztül vezetett longitudinális feljegyzésünk van, és 31 esetben ugyanazt a növendéket egymástól függetlenül két pedagógus is jellemezte. Ugyanakkor valamennyi tanuló — a 70 bejáró középiskolást kivéve — részletes pszichológiai vizsgálaton is részt vett.

Már eddig is erre a tapasztalati anyagra építettük fejtegetéseinket, a továbbiakban pedig elsősorban ezek tanulságait szűrjük le. Tapasztalati anyagunk feldolgozása közben különös tekintettel leszünk arra, hogy a bentlakásos nevelő intézetek milyen jellegzetes problémákat vehetnek fel, de arra is, hogy a bentlakás állapota, élethelyzete milyen többlet-lehetőségeket rejt magában megismerő munkánk szempontjából.

A rendelkezésre álló anyag feldolgozását, a jellemzések összeállításának problémáit a következő lépésekben fogjuk megoldani. Először számba vesszük a növendékekre vonatkozó adatok lehetséges forrásait, majd a pszichológiai megfigyelés konkrétan megragadható kiindulópontjait. Ezután — az adatok objektív értelmezhetősége érdekében — a különféle helyzetek és a cselekvés pszichológiai törvényszerűségeit tekintjük röviden át, hogy utána tudatosan állapíthassuk meg megfigyeléseink irányát és szempontjait. Végül a jellemzések elkészítésének főbb szakaszait tárgyaljuk. Eközben utalunk a jellemzések és a pszichológiai vizsgálatok között tapasztalt összefüggésekre, illetőleg eltérésekre.

Egy gondos nevelőnek számos *adatforrás* áll a rendelkezésére. A növendékek egész élete a szemünk előtt zajlik le, tulajdonképpen nyitott könyv, tele rengeteg érdekes mondanivalóval. Csak jó szem, bizonyos tapasztalat és a viselkedés, a cselekvés törvényeinek ismerete szükséges ahhoz, hogy olvasni tudjunk benne. Ha ez megvan, akkor az intézeti nevelőnek jóval több, gazdagabb és életszerűbb adatsoport áll a rendelkezésére, mint a csak az iskolában oktató pedagógusnak. Ez pedig nagy előnyt jelent éppen a

legszebb éretelemben vett jellem- és életformáló nevelés szempontjából. Helytelen az a szakmai szűklátókörűségből eredő szemlélet, amely az intézeti nevelőket csupán felügyelőknek és korrepetítoroknak tartja — amint ezt több helyen volt alkalmunk tapasztalni. Nemcsak a „kivülálló”, más beosztásban dolgozó pedagógusok részéről helytelen, hanem a „bennelő” nevelők részéről is. Ez utóbbiakon múlik elsősorban — természetesen a felügyeleti szervek helyes szervező intézkedéseinek biztosítása mellett —, hogy valóban szép hivatásukat mennyire töltik meg értékes nevelői tartalommal, mennyire használják ki a lépten-nyomon kínálgató jó alkalmakat. Ha csak azt figyeljük meg, *hogyan osztja be és éli le egy hétköznapiját és egy ünnepnapját* pl. Deák Mária a reggeli ébresztőtől kezdve az esti lámpaoltásig, sőt még azon túl a következő nap hajnaláig, máris sok fontosat tudhatunk meg róla. A mosakodás, az étkezés, a közös játék és az egyéni tanulás, a szakköri foglalkozás és a kimenőn tanusított magatartás mind-mind értékes adatok-gazdag tárházát jelentik. Értékes alkalmat nyújtanak az egyéni beszélgetések közben a növendékek közlései önmagukról és este a hálóban folytatott izgalmas, meghitt légkörű közös beszélgetések. Vétek lenne ezeket az alkalmakat nem megragadni, sőt mondhatjuk úgy is, hogy a gyermekeknek ilyen irányú tanács- és támaszkéréső szükségletét nem kielégíteni.

A körültekintő nevelőnek azonban még számos más *intézetten kívüli adatforrás* is áll a rendelkezésére. A MÁV Nevelőintézetek részére kiadott Rendtartás többek között előírja, hogy a nevelők „munkájukról nevelési tapasztalati munkanaplót, tantermi növendékeikről tantermi naplót vezetnek” (27 § 9/m pontja). Ugyanúgy elrendeli azt is, hogy a nevelők „hetenként felkeresik az iskola tantestületét, és szükség szerint hospitálnak, vagy helyettesítenek” (27 § 9/e pont). Természetesen hasonlóképpen hasznos és kívánatos, hogy az iskolai személyzet is megismerkedjék a tanulók intézeti életével, az intézeti nevelők közösségével a személyes jó kapcsolatot kialakítsa és őszintén ápolja. Az iskolai óralátogatás tapasztalatain kívül felhasználhatják még az iskola-ill. intézeti orvos véleményét, az esetleges előző iskola által küldött jellemzéseket és a szülők vagy a gyám közléseit a gyermekről.

Ez utóbbival kapcsolatban megjegyezzük, hogy komoly segítséget jelenthet egy, a szülők részére összeállított kérdőív alkalmazása. Hasznos adatokat szolgáltatnak még az osztályfőnöki órák, a személyesebb tárgyú dolgozatok, kirándulások, versenyek és a különféle kulturális rendezvények. E források egy része közvetlenül is értékelhető (pl. orvosi vélemény, szülők, előző iskola közlései), másrésztük azonban tünetként kezelendő és értelmezésre szorul. Ezek a tünetek a *tudatos megfigyelésnek konkrétan megragadható kiindulópontjai* a növendékek személyiségén belül.

Melyek ezek?

Az első, ami minden személyes találkozáskor közvetlenül a szemünkbe tűnik, a *viselkedés, a magatartás*.

Egy növendék magatartása — akár őszinte, akár mesterkélt — mindenféleképpen jellemző az egész személyiségre, egyéniségre és jellemre. Értékelésénél azonban mindig tekintetbe kell venni, hogy minden külső, érzékszervileg felfogható megnyilatkozás többértelmű, az adott helyzettől és a motivációtól függően. Meg kell tanulni pontosan megkülönböztetni egymástól a magatartásnak csupán külsőleges, mélyebben át nem érzett és motivált jegyeit azoktól a vonásoktól, melyek mögött ott áll fedezetként az egész sze-

mélyiség teljes meggyőződésével és érzelmi állásfoglalásával is. Természetesen nem szabad azt hinni, hogy az előbbi magatartásjegyeknek nincsen diagnosztikai értékük. Van. Ezekből — pl. hízelkedő vagy üresen dicsekvő magatartásból — ha burkoltan is, de megtudjuk az illető aktuális céljait, életeszmenyét, míg az utóbbi esetben közvetlenebbül nyilatkozik meg maga a növendék kiforrt vagy kevésbé kiforrt jellemével. A magatartás mindenkor pontos kifejezője a konkrét életfeladatokhoz való hozzáállásnak, alkalmazkodásnak. Ez az egyaránt értelmes és érzelmes beállítódási készség, ill. ennek színvonala jellemző és valószínű előrejelzője az egyéni sors sikeres vagy kevésbé sikeres alakulásának. Ugyanis nemcsak a jellem jut kifejezésre a magatartásban, hanem a különféle nevelői és kevésbé tudatos, alkalmi ráhatások következtében kialakult életstílus is jellemvonásokat alakíthat ki és szilárdíthat meg.

A viselkedés, a magatartás egyes formái más szempontból *teljesítményként* is felfoghatók. Az egyéni teljesítmények, nagy távlatban tekintve az életmű, mindig a leghatározottabb és a legtárgyilagosabb ismérvei egy ember egyéni és társadalmi értékének. A teljesítmény fogalmat, ha gyümölcsözően akarjuk felhasználni emberisméretünk gyarapítása érdekében, tágabban kell értelmeznünk. Nemcsak a sport- vagy tanulmányi versenyeken elért helyezések teljesítmény, hanem egy „O” betű leírása, két veszekedő barátnő kibékítése, a tantermi rendbe való beilleszkedés is mind teljesítménynek számítanak. Mindenütt teljesítményről beszélhetünk, ahol bármiféle *feladat* van. Egy teljesítmény reális értékelését, tehát mindig csak az adott feladat pontos ismeretében lehet elvégezni. A feladat problematikus helyzet. Ilyen naponként számtalan adódik mindenki életében. Némely feladatot az iskola, az intézet állít a növendék elé, némely feladatot önmaga vállal, ismét másokat az a fejlődési szakasz szab meg, amelyben ő él (pl. az ifjúkor világnézeti problémái).

Látjuk tehát, hogyan vezet el bennünket a konkrétan megfigyelhető magatartáson, teljesítményen majd a feladaton keresztül a logikai és a pszichológiai szükségszerűség a *helyzet* fogalmának és szerepének részletesebb tárgyalásához. Az egyes élethelyzetek megismerésének és helyes értékelésének fontosságára egyébként már a növendékek megismerésének feladatánál, feltételeinél és eszközeinél is utaltunk.

A nevelőnek mindig a gyermek helyzetének vizsgálatából kell kiindulnia. Ez sokszor teljesen megmagyarázza a cselekedeteit. Minden növendék ugyanis — de ugyanúgy minden más ember is — mindig valamilyen helyzetben van. Lehet a felszabadult játék hevében, de lehet szorult helyzetben is. Egyik esetben alárendelt helyzetben engedelmeskedik, a másik esetben vezetőként parancsol. Előfordulhat, hogy tanácsra vár. Gyakran figyel gondtalanul egy szép mesére vagy színielőadásra, vagy ritkábban éppen ő maga ad elő valamit nagy izgalommal. Sőt kialakulhat olyan zavart helyzet is, amikor tulajdonképpen két különböző helyzetben van egyszerre a növendék, és ezek valamilyen ellentétes magatartást kívánnak tőle, tehát feszültséget okozhatnak. Megtörtént pl. hogy valaki eltagadta szülei előtt levélben rossz tanulmányi előmenetelét. Édesapja történetesen egy szülői látogatás alkalmával az ő jelenlétében találkozott az osztályfőnökkel. Erre a gyermek, „mint aki nem szereti apját” (pedig nagyon szerette) megszökik, és kimegy a többiekkel sétálni a városba. A cselekedeteket tehát igazán megérteni csak abban a pillanatnyi helyzetösszefüggésben tudjuk, amelyben éppen a növendékek

élnék és cselekszenek. Helyzet és cselekvés szorosan összefüggnek egymással, és kölcsönösen visszahatnak egymásra.

A pszichológiai helyzet fogalmát lehet tágabban és lehet szűkebben meghatározni, mivel összetevői igen sokrétűek és bonyolultak. Tágabb értelemben beletartozik — és ezt is mindig figyelembe kell venni — a növendéket körülvevő egész környezet, beleértve a társadalmi rendet is. Szűkebb értelemben véve a helyzet a milliónek pillanatnyilag aktuális része, amelynek elemei a cselekvő növendék szempontjából bizonyos jelentéseggyüttest alkotnak, és sajátos felhívó jellegük van. Az egészen erős felhívó jellegű helyzeteket nevezük alkalomnak. Ezek a cselekvő személyre szinte kényszerítő erővel hatnak. Nem véletlen, hanem törvényszerű és mélyen jellemző, hogy kinél milyen helyzet mire szolgál alkalomként, továbbá ki milyen helyzetek felé vonzódik (pl. verekedés), illetőleg milyen helyzeteket teremt magának (pl. bohóckodás, tréfálkodás). A helyzetet alkotó tárgyak és személyek, ezeknek tulajdonságai, illetőleg ezek sajátos összefüggése, viszonya külön-külön és együttvéve is mind felhívó jellegűek lehetnek.

A gyermek — és általában minden normális ember — helyzetszerűen, azaz a helyzetnek megfelelő, adekvát alkalmazkodással viselkedik. Előfordul, hogy egy tanuló viselkedése ellentmond helyzetének, ilyenkor úgynevezett tendenciózus magatartásról van szó, esetleg valamilyen alkalmazkodási rendellenességről. Egy-egy konkrét eset pszichológiai elemzésénél tehát mindig tegyük fel magunknak a következő kérdéseket:

1. Milyen helyzetben van a növendék?
2. Milyen reakciók szokásosak ilyen helyzetben?
3. Helyzetszerű, azaz adekvát volt-e a növendék magatartása?
4. Ha nem volt helyzetszerű, mi lehetett annak az oka és a célja?

A helyzet és az adott reakció ismeretében már valószínűen tudunk következtetni a növendék cselekedeteinek motívumaira. Ennél azonban tovább kell jutni. A növendék cselekedeteinek egyéni törvényszerűségeit, életstílusát kell megismerni, mert a gyakorlati emberismeret és nevelés célja: a várható viselkedést, cselekvést minél nagyobb valószínűséggel előrejelezni és meghatározni. Milyen mozzanatokból tevődik össze az *egyéni életstílus*, az *egyéni életvezetés*? Ezt a kérdést azért kell ilyen hangsúlyozottan feltenni, mert a jellemzések legnagyobb részéből hiányzik a személyiségmegismerésnek ez a dinamikus, folyamatokat, tevékenységeket átfogó szempontja.

Az életstílus inkább csak a helyzetalakító viselkedés, a cselekvés megszervezésének, instrumentációjának egyéni vonásait, mikéntjét jellemzi. Az életvezetés pedig az életsorsot alakító cselekvő magatartás (vagy passzív sodródás) egészét fogja át.

A növendék cselekvésének hajtóerejét motívumai (indítóokai) szolgáltatják. Ezek olyan élettani és lélektani tényezők, amelyek — egymással vetélkedve — uralkodnak szervezetén, személyén. *Mindig a reá jellemző egyéni motivációt* (az indítóokok rendszerét, dinamikus kölcsönhatását) *kell kifejűrkészni*, ha meg akarjuk tudni, hogy miért teszi azt, amit tesz. Cselekvéseinek legfontosabb motívumai az értelmi szabályozás fokának sorrendjében a következők: ösztönei, szükségletei, vágyai, hajlamai, törekvései, érdeklődése, érzései (érzületnek nevezünk valamely értékes eszme köré csoportosult és állandó érzelmet; pl. a hazaszeretetet), élményei és az értelemmel jól megszürt észokok. Külön jellemző és érdekes a motívumoknál azok igény szintje, egyéni és társadalmi távlata.

Ezek a motívumok azonban nem érvényesülhetnek és nem is érvényesülnek gátlástalanul. Hatásukat az élettani és lélektani (értelmi, érzelmi, erkölcsi) *gátlások* rendszere szabályozza. Ha ez harmonikusan működik, önuralomról beszélünk. Hiányuk, elégtelen működésük esetén beszélünk a gátolatlan (szeleburdi, indulatos, szenvedélyes stb.) növendékről. A túlszigorú, fényezető, vakfegyelmet követelő nevelői magatartás egyik következménye lehet az előző típus ellenkezője, a gátolt (a félnék, a szorongó, a „mintagyermek”, a pedáns stb.) gyermek.

A tudatos vagy kevésbé tudatos motivációt és gátlásokat még *egyéb tényezők is erősíthetik, illetve gyengíthetik*. Ilyenek lehetnek a különféle betegségek, hormonzavarok (pl. pajzsmirigy túlműködés), pszichopátiák vagy éppen súlyosabb csalódások, csapások.

A végrehajtás eszközeinek megválasztása (az instrumentáció), az akadályok felmérése és kerülő utak létesítése, röviden: a *cselekvés vezérlése* — az értelem feladata. Igen jellemző, ki hogyan tudja különböző képességeit felhasználni, milyen eszközökkel igyekszik célját elérni, röviden: milyen stílusban oldja meg feladatait, éli az életét. Talpraesetten vagy gyámoltalanul, ésszel vagy erőszakkal, nyíltan vagy titkolódzva, ravaszul, ösztönösen vagy kultúráltnan, vagy éppen bölcsen? Természetesen az értelemmel együtt az erkölcs is vizsgálódik ebben a kérdésben.

Cselekvéseinket mindig az *elhatározással és azok végrehajtásával* (vagy tétovázó sodródással) fejezzük be. Figyeljük meg, hogy melyik növendékünk mennyire határozott döntéseiben és kitartó a végrehajtásban. Tulajdonképpen ezekben jut kifejezésre az, amit akaraterőnek nevezünk. Hogyan hat rá vissza cselekvéseinek befejezése, a siker és a kudarc? Főként a kudarcokra adott reakcióból tudjuk meg egyéni igénynívoját, önmagával szemben támasztott követelményeit.

Mindezeknek a röviden vázolt *cselekvési szakaszoknak dinamikus egésze, tehát a motívumok önállósága, tudatossága és társadalmi távlata, a gátlások és a szabályozások, az erősítő és a gyengítő tényezőknek egyensúlyi viszonya, a problémamegoldások stílusa és a végrehajtás határozottsága együttesen adják az életvezetés egyénileg jellemző sajátosságait, törvényszerűségeit.*

A cselekvés szakaszainak ezzel a rövid elemzésével tulajdonképpen többet végeztünk el, mint azok ismertetését. Már a *megfigyelési szempontoknak* bizonyos rendszerét is bemutattuk egy sajátos aspektusból. A továbbiakban ezt igyekszünk teljesebbé tenni.

Két jellemzésből indulunk ki:

G. P. érettségiző fiú: „Csökkentett fizikai képességű, de ez nem látszik meg magatartásán. Ennek ellenére érdeklődik pl. a lányok iránt. Jogász szeretne lenni. A tanulási idő kihasználására szükség van nála, bár jeles tanuló volt. Inkább természettudományos beállítottságú.”

Ismét minden kommentár nélkül nézzük a következő jellemzést ugyancsak G. P.-ről: „Özvegy édesanyja két kisebb fiával él. Vagyontalan. Egyszoba konyhás albérleti lakásban laknak. Férje utáni csekély nyugdíjából él és amit ipari tanuló fiai hazaadnak. Szerény, csendes asszony. Fiait csak jóra tanítja. A gyermekek igen szeretik édesanyjukat. Az édesanyját háromszor operálták.

A növendék 1952-ben egy szerencsétlenség következtében elveszítette jobbkarját, és a lábán is súlyosan megsebesült. Ez tanulmányi eredményére is befolyással van, mert feladatait lassabban, nehezebben tudja megoldani. Igen

szorgalmas, és ennek köszönheti jórendűségét. Sajnos, jelesrendűséget elérni nem tudott.

Általában minden érdeklő, és egyforma szorgalommal tanulja az iskolai tantárgyakat. Ha az otthoni szerény anyagi körülmények engedik, tovább tanul. Ennek érdekében mindent megtesz. A közösségbe jól beilleszkedik, jól érzi magát. Komoly és vigkedélyű. Szolgálatkész, udvarias. Társai szeretik és becsülik. Nyílt, becsületos gondolkodású. Reálisan gondolkodik, nagy akarat-erővel nem rendelkezik. Minden munkáját teljes figyelemmel végzi el. Célszerűen cselekszik. A kapott irányítást szívesen fogadja. (Harmadik éve nevelém.)”

Mit mutatnak a pszichológiai vizsgálatok eredményei?

A személyiségvizsgálatok alapján — összefoglalóan — egy kedvezőtlen pszichológiai helyzetben (mínusz-szituációban) élő túl érzékeny, sikervágyó egyéniséget ismerünk meg, meglehetősen nagyfokú introverzióval. Erkölcsi érzéke és családi érzése fejlett, de társas tendenciái között a felülkerekedés is — valószínűleg védekezésből — erős. Dacos magatartásra hajlamos.

Az idegrendszer funkcionális vizsgálatának adatai szerint a központi idegrendszer működésére a serkentési folyamatok túlsúlya és az ingerek feldolgozásában mutatkozó labilitás a jellemző.

Értelemi tevékenységei közül a kritikai ítélőképesség és az analógiás gondolkodás viszonylag gyengébben, az elvont összefüggésekkel kombináló gondolkodási-funkció eredményesebben működik, a többi átlagosan fejlett. Érzelmi-indulati életén testi fogyatékosága nyomot hagyott. Bár alaptermésze szerint nyugodt és tevékeny, tudatosan kialakított alkalmazkodó magatartásán a depresszió, a sikertelenségi érzés és a túlérzékeny emberek labilitásának tünetei figyelhetők meg. Szeretet- és gyengédségigénye nagy, de ennek kielégítése elé önmaga emel — a csalódásoktól való félelmében védekező gátlásként — akadályokat.

Érdeklődésének uralkodó irányai: a humán, az adminisztratív és az elméleti problémakörök. Ez megfelel jogászai pályaválasztásának. Választási motivációja reális és szociális. „Szerintem — mondja G. P. — vissza kell adni az „elvezett” embereket önmaguknak és a társadalomnak, ezért jól kell ismerni a törvényeket és ezeket alkalmazva segíteni a megtévedt embereken.” Beszélgetés közben kifejti még: „Nem szeretem a várost. Gyomán lakom, és tanulmányaim után is oda szeretnék visszamenni. Ott is lehet művelődni. Ott a csendes, nyugodt életet szeretem, meg a magányt (1. introverzió). Falun talán jobbak az emberek”. A lényeges adatok közé tartozik még — ez is a beszélgetés során került a felszínre —, hogy iskolai sakkbajnokságon első helyezést ért el (lásd kombinálóképesség). Tagja az irodalmi szakkörnek. Egyébként „3 kívánsága” között is (1. „Szeretném ha felvennének az egyetemre és elvégezném a jogot; 2. Nyugodt boldog életet szeretnék élni; 3. Irodalommal szeretnék foglalkozni”) szerepel az irodalommal való foglalkozás (tehát mégsem „természettudományos beállítottságú”).

A vizsgálatok eredményét G. P.-vel megbeszéltük. Személyiségének előnyös vonásai mellett felhívtuk figyelmét arra is, hogy hajlamos a makacsságra és az elszigetelődésre. Pedig választandó hivatásának gyakorlása közben az elvek, szabályok és a törvények érvényesítése mellett mindig meg kell őriznie eleven kapcsolatát az emberekkel, valamint azt a képességét, hogy tudjon — képletesen szólva — a másik ember szemével is látni, szívével is érezni.

Mint megfigyelhettük, egyetlen bentlakó növendék két különböző pedagógus által készített jellemzésének tükrében is — egybevetve azt a pszichológiai vizsgálatok eredményével — milyen nagy számban jelentkeznek a különféle problémák.

Az első jellemzés igen szűkszavú, és tárgyi tévedéseket (a testi fogyatékoság hatás nélkülsége, a jelesrendűség és a természettudományos beállítottság) is tartalmaz. Ugyanennek a nevelő kartársnak több jellemzését is figyelembe véve pontosan megállapíthatjuk, hogy melyek a megfigyelési szempontjai. Ezek: a növendék intelligenciája általában, terve (szintén csak általánosságban, pl. „távoli perspektívája van”), mozgalmi funkciója, modora, önértékező érzése és a vele szemben emelt nevelői kifogások. Jellemzései tehát meglehetősen általánosak és szűk skálára terjednek ki. Megállapításai egyoldalú intellektualista szemléletet tükröznek vissza és túl sokat foglalkoznak a negatívumokkal. A személyiség pozitív vonásait inkább ironikusan elhumorizálja (pl. „Legrendesebb periódusai akkor vannak, amikor udvarol.” Vagy: „Jót tesz neki, hogy Zöld Irmával levelez.”). Egyébként nála igazolódott be az a szinte törvényszerűnek mondható összefüggés is, hogy mennél érzékenyebb önértéktudattal reagál a nevelő növendékei reakcióira, jellemzése annál szubjektívabb és tulajdonképpen önmagát visszatükröző projekció lesz.

A másik jellemzés már jóval alaposabb és differenciáltabb. Több szempontot érvényesít és a pedagógiai alkalmazhatóság tekintetében is többet mond. Negatívuma — ez inkább a többi, ugyancsak ő általa készített jellemzésből tűnik ki — a kissé torzító patológiás szemlélet (hamar kész a véleményről: „nem normális”, „idegbeteg” stb.). Felhasznált megfigyelési szempontjai: *családi környezet*; a szülők helyzete, a növendék családi érzése, eddigi nevelői ráhatások a családban; *egészségi állapota*, fogyatékoságai; *képességei*; *érdeklődése*; hajlamai; *érzelmi élete*, kapcsolódási készsége; *szokásai*, kedvenc időtöltése, tanulási szokásai; *akarati vonások*, igénynivója, világnézete; *közöségi magatartása* (társainak a magatartása is vele szemben); eddigi és továbbiakban szükséges *pedagógiai ráhatások*; *fejlődése tanulmányi téren és magatartásban*.

A *pszichológiai vizsgálatok adataival való összehasonlítás* eredményeit a közölt példa esetében részint már érintettük, a nevelői jellemzés tévedéseit (ezeket konkrét tények igazolták) kiigazítottuk. Az egész vizsgálati anyagot összefoglalóan — hely hiányában — csak néhány rövid megjegyzést tudunk tenni. Mind a pedagógusnak, mind a pszichológusnak a növendék megismerésének kérdésében megvannak a maga sajátos feladatköréből, helyzetéből fakadó előnyei és hátrányai. A pszichológus speciális vizsgálataival segítségével kétségtelenül differenciáltabb személyiség- és jellemrajzot tud készíteni, sőt azt az aktuális problémának megfelelően alkalmazhatóbban tudja profilizálni. A tapasztalatok szerint a pedagógiai személyiségrajzok és a pszichológiai vizsgálatok adatai között az értelmi képességek megítélésében viszonylag jóval nagyobb volt a megfelelés, mint az érzelmes magatartás értelmezésében, különösen ami a cselekvések motivációját illeti. Helytelen lenne azonban olyan következtetéseket levonni, hogy a pedagógiai személyiségrajzok szükségképpen gyengébben sikerülnek. A pedagógusoknak — a mi viszonyaink esetében — egy komoly helyzeti előnyük van a pszichológusokkal szemben: összehasonlíthatatlanul többet vannak a gyermekekkel, jóval több, életszerűbb természetű megfigyelési alkalmuk van. Véleményünk szerint a pedagógiai személyiségrajzok értékét, hatékonyságát — szoros értelemben vett

pszichológiai vizsgálatok nélkül is — nagy mértékben lehet emelni. Nem szabad elfelejteni ugyanis, hogy a pszichológiai vizsgálatoknak is egyik legfontosabb értelmezési alapjuk az élettörténeti adatok összegyűjtése és a módszeres kikérdezés (anamnézis, exploráció), ez pedig — csak bizonyos emberismereti iskolázottság és főképpen helyes tudományos emberszemlélet kérdése — a pedagógus kartársaknak is állandóan a rendelkezésére áll. A jellemzések fogyatékoságai, hibái jórészt eltűnnének, ha csupán ezt az egy adatgyűjtő és kikérdező módszert — a megfigyelések és az említett feltételek mellett — lelkiismeretesen és következetesen alkalmaznák.

A jellemzések néhány hibáját a közelmúltban már leírták, felsorolták (pl. *Bakonyi*). Most megkíséreljük ezeket a *hibákat* valamennyire rendszerezni és azok okait is feltüntetni.

Az összegyűjtött közel hatszáz jellemzést 21 pedagógus kartárs készítette el, fővárosiak és vidékiek egyaránt. A személyiségrajzok tapasztalt hiányosságai általában három forrásból erednek:

1. a megismerés feladatához vagy a növendékekhez való helytelen beállítottságból,
2. hiányos pszichológiai ismeretek miatt és
3. téves, helytelen emberszemlélet következtében.

Természetesen valamely hibának besorolása egyik vagy másik kategóriába nem kizárólagos (csak viszonylagos dominancia alapján történt), mivel azok rendszerint többszörösen determináltak.

A megismerés feladatához való *helytelen érzelmi és akarati beállítottságból* származnak a túl rövid, kevés szempont alapján megírt jellemzések. Ezek megfogalmazása is többnyire — függetlenül a pszichológiai iskolázottságtól — felületes, pongyola. (pl. „Érzelmei viselkedésében megmutatkoznak.” Vagy: „Elég csendes természetű. Gyakran visszafelel, meggondolatlanul szemtelen.”). Ugyancsak erre az okra vezethető vissza, hogy egyesek longitudinális jellemzést (!) emlékezetből visszamenőleg állítanak össze. A pedagógus kevésbé önkritikus és a növendékhez való nem megfelelő érzelmi beállítódásából keletkeznek a jóformán bűnlistát tartalmazó személyiségrajzok, a negatív előjelli szubjektív megjegyzések (pl. „Nem valami szeretetreméltó egyéniség.”).

Más jellegűek azok a hiányosságok, amelyeknek forrása a *pszichológiai tájékozatlanság*. Itt inkább a kevésbé szakszerű kifejezések használatát, egy-egy funkció kevésbé differenciált leírását (pl. „közepes képességű” — *de miben?*) kell megemlíteni. Többnyire nagyon általános a fizikum, az intelligencia, az érdeklődés, az érettség és a pedagógiai szempontú fejlődés (pl. „Nálam sokat fejlődött” — *de miben?*) leírása. Ugyancsak a pszichológiai ismeretek fogyatékoságából fakad, hogy több lényeges megfigyelési és jellemzési szempont alkalmazása hiányzik. Ilyenek: az érdeklődés konkrét irányai, jelentősebb élmények (kedvező és kedvezőtlen egyaránt), előző nevelői ráhatások, cselekvési motívumok, eszmények, szokások, az önismeret foka, továbbtanulási szándék, pályaterv és életterv, valamint fejlődése pedagógiai szempontból (a kudarcokat is említsük meg!). Az említett oknak tulajdonítható még, hogy a természetes emberismeret érzelmi befolyásoltsága jobban érvényesül, és ezért a viselkedés tárgyi adatai helyett rögtön azok pozitív vagy negatív erkölcsi értékelése kerül a jellemzésbe. Végül ezzel magyarázható — bizonyos fokig —, hogy csak a szembetűnő problémát okozó vonásokat tüntetik fel. Természetesen ez az utóbbi jelenség nemcsak a pszichológiai kérdésfeltevéstől, hanem a pedagógus nevelői felfogásától is függ.

A harmadik hibaforrás a *téves emberszemlélet*. Amennyire fontos a növendék magatartásának tényszerű és objektív megfigyelése, ugyanannyira helytelen, ha megrekedünk ennél, csak ezt rögzítjük, és a viselkedés értelmezéséig, az okok és a motívumok feltárásáig nem jutunk el. Rokon és gyakran együtt jár ezzel az atomisztikus szemlélet. Előfordult pl., hogy a jellemzésben lelkiismeretesen rögzítik: „a növendéknél az orvos kezdődő strumát állapított meg”, majd valamivel alább: „magatartása korához képest nem elég érett, izgága, heveskedő.” Arra vonatkozóan, hogy e két tény között összefüggés lehet, semmi utalást nem találunk. Végül szemléletbeli hibának tartjuk — de bizonyos fokig beállítottságbelinek is —, hogy a gyakorlati pedagógiai következtetések és az alkalmazandó eszközök megjelölése hiányzik. Ezek nélkül pedig hiábavaló munkát jelent a jellemzés elkészítése.

A továbbiakban — a fenti hiányosságokból okulva — vegyük sorra mindazokat a *szempontokat*, amelyeket egy teljességre törekvő és pedagógiailag használható személyiségrajzban érvényesíteni kell. Ezzel a problémával egyébként — külföldön és hazánkban egyaránt — már többen foglalkoztak.

Ismeretes, hogy *Makarenkót* elsősorban a kommunár beállítottsága, tendenciái, élethelyzetének tényezői érdekelték. Dinamikus emberszemléletének alapja a hivatását és abban a gyermeket bölcsen szerető pedagógus azon törekvése volt, hogy igényes szovjet jellemprogramot valósítson meg. Amikor felteszi a kérdést: „Mit kell tudnia a nevelőnek minden növendékéről?” — a következőket sorolja fel: egészségi állapot, közösségi tájékozódóképesség, azaz „helyem a társadalomban” (önismeret), munkához való viszony, társaihoz való viszony, baráta, ellenségei, kalandokra való hajlama, uralkodásra való hajlama (ennek alapjai: intellektuális, esztétikai, élettapasztalatbeli vagy testierő alapján), tanulmányi eredménye, érdeklődése (könyvek), képesség, tehetség, készség, otthoni, családi, anyagi körülményei, pénzhez való viszonya, modora a nőekkel és az öregekkel szemben.

Meili ismert német pszichológus hasonlóképpen a gyakorlati magatartás meghatározóit keresi a családi és az iskolai környezettel való szoros összefüggésben (lásd a Függelékben közölt „Iskolai megfigyelési lapját”!).

Bizonyos vonatkozásokban meglehetősen részletes szempontrendszert nyújt a cseh *Příhoda*. „Diagnosztikai és kazualisztikus sémájának” külön értéke, hogy azt anamnézissel kapcsolja össze, illetőleg arra építi fel.

A külföldi, általam ismert művek közül említésre méltók még *Thomae* (svájci) és *Verdier* (francia) pszichológus, illetőleg pedagógus ez irányú munkái. *Thomae* a magatartás elemzéséhez készített részletes tünettant, amelyben az egyes tüneteket fokozati sorrendbe állítja, s a fogalmak tartalmát pontosan kifejtteni igyekszik. *Verdier* pedig a gyakorlatban — különösen az egyéni bánásmód területén — jól felhasználható, meglehetősen differenciált pedagógiai tipológiát szerkesztett. Az egyes típusokba való tárgyilagos és reális besorolás érdekében kérdőíveket állított össze, külön a nevelők részére és külön a tanulók önjellemzése számára, a mindennapi élet apró magatartásbeli megnyilatkozásai alapján.

A hazai szerzők közül *Bakonyi* tanulmányát említjük a személyiség megismerésével kapcsolatban. A személyiség leírasi szempontjait *Surányi* állította össze. Ugyanezt a szempontgyűjteményt használja fel — kissé módosított formában — *Füle* és *Szabolcsi*, akik a szülők véleményét dolgozták és használták fel a tanulók személyiségének minél sokoldalúbb megismeréséhez. Ugyancsak a szülői jellemzés hatékonyságának emelésére *Hauser Olga* kérdőívet

állított össze (lásd a Függelékben), amelyet főként az általános iskola alsó tagozatában tanító pedagógusok használhatnak sikerrel. Végül meg kell említeni *Ilyés Gyuláné* tankönyvét, amelyben — bár gyógypedagógiai célokra készült, de normál-pedagógiai gyakorlatban is nagy haszonnal alkalmazható — pontos, részletes és igen értékes gyakorlati utasításokat találunk kérdésünkkel kapcsolatban az anamnézis felvételére, a környezettanulmány (pl. családlátogatáskor kitűnően felhasználható) végrehajtására, a diagnózis (jellemzés) elkészítésére.

Saját tapasztalatainkat és az említett szerzők tanulmányait figyelembe véve a következőket tudjuk javasolni. Mint nehézkes és gyakorlatilag szükségtelen megoldást ki kell zárunk a mindenre kiterjedő egyetemes megfigyelési és jellemzési szempontrendszer. Helyette inkább a konkrét pedagógiai célokra megfelelően kell összeállítani a szempontokat. Négy ilyen leggyakoribb jellemzést veszünk: 1. alkalmi megfigyelések alapján készült, 2. speciális problémák megoldása céljából összeállított, 3. rendszeres megfigyelések rögzítése nyomán szerkesztett, végül 4. a longitudinális jellemzéseket. Természetesen ezeknek változatos kombinációi lehetségesek.

1. *Alkalmiaknak* nevezzük azokat a megfigyeléseket, amelyeket elszórtan, egyes esetekben végzünk. Az alkalmi jelleg azonban nem jelenthet ötletszerűséget. Ugyanolyan tudatosan szervezett és végrehajtott megfigyelés kell hogy legyen, mint a többi. Lényege a helyzet- és a cselekvéselemzés a már előbb közölt helyzet- és cselekvéslélektani szempontok alapján. Ezt a fajta megfigyelést és elemzést egyébként a speciális és a rendszeres jellemzések közé is beiktathatjuk egy-egy jellemzőbb eset idézésekor, szemléltetés céljából. Felhasználhatjuk önmagunk fejlesztése érdekében gyakorlatként is, hiszen az iskolai és az intézeti élet számtalan jó helyzetet teremt az ilyen megfigyelésekre. Általa élesedik szemünk, tudatosodnak és értelmet nyernek azelőtt jelentéktelennek vélt gesztusok, észre nem vett összefüggések, tünetegyüttesek, általa értjük meg mind jobban a bonyolult emberi, gyermeki magatartás belső törvényszerűségeit.

2. A *speciális problémákat* a növendékek különféle iskolai vagy intézeti kudarcai, azaz a tanulás (tanítás) és az érzelmi-magatartásbeli alkalmazkodás (nevelés) nehézségei jelentik. Az ilyen helyzetek felmérését mindig az *anamnézis* felvételével kezdjük. Anamnézisen tágabb értelemben nemcsak a „körtörténet”, hanem az egész élettörténetet értjük, természetesen az aktuális probléma szempontjából körvonalaival. Egy részletes és lényegre tapintó anamnézis már maga is segít a kialakult problematikus helyzet megértésében. Általában a következő kérdésekre kell kiterjednie:

1. A növendék (tanuló) és szüleinek személyi adatai. 2. A tanulási vagy alkalmazkodási nehézség pontos és részletes leírása. Kialakulásának kezdete és körülményei. 3. A szülők és családtagok egészségi (elmebeli is) állapota. 4. A fogamzás, a terhesség és a szülés lefolyásának körülményei. Esetleges kedvezőtlen hatások, rendellenességek. 5. A gyermek fejlődése csecsemőkortól. Fogzás, járás és beszéd kezdete és körülményei. Mikor lett szobatiszta? Balesetek és gyermekbetegségek. A társas beilleszkedés kialakulása óvodáskortól, a testi fejlődés (testsúly, testmagasság) alakulása. Az olvasás és az írástanulás körülményei. Nemi serdülés. Pályaválasztási érettség kialakulása.

Ezután a probléma valószínű okait igyekszünk felderíteni. Ebben a munkában alapvető elv, hogy mindig egész vonatkozási területeket (pl. a gyermek személyisége, az iskolai vagy családi környezet stb.) kell figyelembe

venni. Máguk a problémák jellegük szerint két nagy csoportra oszthatók: a) az átmenet problémáira és b) a kifejezett iskolai kudarcok problémáira.

Az előbbieket között leggyakoribbak az úgynevezett iskolaérettségi problémák. Általában a magasabb (fizikai, fiziológiai és pszichológiai) követelmények jelentkezése okozza a magasabb iskolafajtákba (általános iskola, középiskola, egyetem) való átmenetnél a nehézségeket. Ilyenkor — különösen 6-7-éves beiskolázandó gyermekeknél — mindig 3 tényezőt kell figyelembe venni: 1. a fizikai fejlettséget, erőnlétet, 2. az értelmi fejlettséget és 3. a társas alkalmazkodási, együttműködési készséget (érzelmi és akaratú vonások).

Az iskolai kudarcoknak is több oka lehet:

1. Kedvezőtlen otthoni vagy más környezeti hatások. 2. Szellemi vagy fizikai megerőltetés, túlterhelés. 3. Táplálkozási-vagy alvászavarok. 4. Különböző betegségek. 5. Értelmi képességek területén: fogyatékoság vagy csak lassú fejlődés, a figyelem, a megfelelő emlékezet vagy a kellő érdeklődés hiánya, egyenlőtlen adottságok. 6. Érzelmi, akaratú (jellem) élet zavarai: pszichopátiák vagy a kallódás, züllés veszélye. 7. „Idegesség”, neuraszténia, neurózisok vagy különféle konfliktusok.

3. A *rendszeres* megfigyelések alapján készített jellemzéseknél is célszerű, ha azt az anamnézisre építjük fel. Szempontjait úgy állítottuk össze, hogy azok az egész személyiséget átfogják, de a szempontok részletes kifejtésétől — hely hiányában — el kell, hogy tekintsünk. E helyett példaként egy szempont részletes ismertetését adjuk, amelynek a mintájára a többi is kidolgozható:

1. Személyi adatok.
2. Külső megjelenés, fellépés, mozgásmód. A fizikum leírása lehetőleg adatszerűen.
3. Egészségi állapota, szervezetének gyenge pontjai.
4. Családi helyzete: családtagok, lakásviszonyok, anyagi, társadalmi helyzet.
5. Családon kívüli környezeti hatások (hol érzi jól magát?): barátok, szórakozás, művelődés, (különórák), sport, mozgalmi élet; általában napi beosztása, életrendje, szokásai.
6. Értelmi működések. Érzékszerveinek funkcionális állapota, a figyelem és az emlékezés sajátosságai, fantáziája, a gondolkodás rendezettsége, mozgékonyága, kritikussága és eredetisége, valamint beszédbeli kifejezőképessége.
7. Manuális, technikai képessége. A mozgások tempója, ritmusa, gazdaságossága, ügyesség és összrendezettség. Mozgásos- és kézügyessége mely területen nyilatkozik meg különösen? Az értelmi képességek és a mozgásosság együttes síkján megnyilatkozó alkotóképesség.
8. Vérmérséklet (idegrendszeri típus), érzelmi, indulati élet, élethangulat.
9. Érdeklődés, hajlam.
10. Akarás. Törekvések, határozottság, kitartás, önuralom.
11. Jellem: önismeret, önértékelés; értékrendszer, igénynivó, életcél, életeszmeny; világnézet; társas alkalmazkodás: közösségi magatartás, emberekhez, másik nemhez, öregekhez való viszony; munkához, tanuláshoz való beállítottság, kötelességtudat, lelkiismeretesség, felelősség vállalás. pénzhez való viszony, takarékoság, társadalmi tulajdon megbecsülése.

Példaként kiemeljük a *vérmérsékletre, érzelmi—hangulati életre vonatkozó szempontcsoportot* s azt részletezzük:

— Gyakran és könnyen vagy ritkán és nehezen (talán sohasem) hatódik-e meg (elsápad, elpirul, sír, kacag, megdöbben, ideges lesz, szívdobogást kap, elszorul a torka stb.)?

— Az érzelmi behatások után sokáig az élmény hatása alatt marad-e vagy nem? Átéli-e újra a régi sérelmeket?

— Változókéony kedélyű-e? (Vidám, majd szomorú; sokat beszél, majd bezárkózik; kitörően jókedvű, majd letörök.)

— Ha váratlan bántalom vagy sértés éri, hevesvérően felindul, józanul megalkuszik, dühét jégre teszi, elkeseredik és bezárkózik-e, vagy higgadtságát, nyugalmát magatartásban és gondolkodásban egyaránt megőrzi-e?

— Nagyon szereti-e a társaságot, az udvariaskodást, vagy inkább a magányt kedveli-e?

— Egyszerre nyugodt-e belül és élénk határozott mozgású-e külsőleg?

— A múltan rágódik, a jelennek él vagy a jövőre készül-e inkább?

— Tud-e lelkesedni, vagy nehéz kimozdítani egykedvűségéből?

— Sok mindenbe kezd-e bele egyidőben és hamar abba hagyja-e, vagy ragaszkodik munkája bevégzéséhez mielőtt újat kezdene?

— Változás esetén könnyen és hamar vagy nehezen és sokára szokik-e az új viszonyokhoz?

— Milyen mértékben hat reá a mások baja vagy öröme; együttérzése milyen szűk vagy tág körre terjed ki?

— Fogékony-e a szép dolgok meglátására?

— Érzékeny-e és mennyire az igazságra? Önmagával szemben is vagy csak másokkal szemben?

— Mi hat leginkább az érzelmeire?

— Gazdagnak, kevésbé gazdagnak vagy sivárnak mondható-e az érzelmi élete?

— A különféle helyzetekben, dolgokban azok derűs vagy szomorú oldalát látja-e meg inkább? Bizakodó vagy töprengő-e?

— Van-e érzéke a humor iránt?

— Érzelmileg könnyen vagy nehezen közelíthető-e meg? Lehet-e és milyen eszközökkel őszinte és tartós érzelmi hatást elérni nála?

4. A *longitudinális* jellemzésben, mint már említettük, egyes jellemvonások (ritkábban az egész személyiség) fejlődését kísérjük nyomon naplószerű feljegyzések formájában. Bevezetőben itt is célszerű az anamnézist felvenni, persze specializált kérdésfeltevéssel. A feljegyzések pontos adatszerűsége itt különösen fontos. Gyakori hiba szokott lenni az egyes megfigyelési és jellemzési szempontok változtatása a különböző időben történt bejegyzéseknél. Az V. osztályban pl. a társas beilleszkedés problémáiról találunk feljegyzéseket, a VI. osztályban ennek alakulására semmi sem utal, ellenben minden előzmény nélkül ezt olvashatjuk: „A külön hegedűtanulásban kiváló előmenetelt mutat”. Tehát legyünk következetesek a szempontok érvényesítésében. A logitudinális jellemzés igen alkalmas saját munkánk ellenőrzésére is. Persze csak abban az esetben, ha a tervbe vett vagy az alkalmazott nevelői eljárást is feljegyezzük a tünetek mellé. Ha nevelői gondolkodásunk tudatos-sága nem terjed erre ki, akkor fordulhat elő az ilyen eset: G. F. — ről ezt olvashatjuk a VI. osztályban: „szorgalmas, a végsőkig engedelmes, magába zárkózott egyéniség” Két évvel később is még mindig ezt írja róla az osztályfőnöke: „Magatartása kevés problémát jelent, inkább a zárkózottságát kell feloldani.” Ugyancsak nélkülözhetetlen az életkori sajátosságok ismerete, a különböző reakciók helyes értelmezése és értékelése érdekében. Végül ügyeljünk arra, hogyha egyes funkciók fejlődését kísérjük nyomon, azt soha se ragadjuk ki az egyéni sorsát élő személyiség egészéből, hanem mindig utaljunk abban betöltött szerepére.

A szempontgyűjtemény mellett konkrétabb segítségnek látszik megfelelő *kérdőív* összeállítása. A kérdőívek segítségével a jellemzések egyoldalúságát kikerülhetjük, a jellemzéseket egységessé tehetjük, és a munka egyszerűsítésével időt takarítunk meg. Ezt — ha gyakorlati, egyszerű és közérthető kérdésfeltevéssel szerkesztjük meg — szülők részére kiadott kérdőívekkel valóban érdemes megtenni. Pedagógusok részére azonban a kérdőív olyan, mint az épszemű embernek a szemüveg: csak gyengíti a látását. A kérdőívek kitöltésével járó kényszer a sematizmus veszélyét rejti magában. Ahelyett,

hogyan differenciálna a pedagógus megfigyelőképességét, fejlesztené ember-szemléletét, tompítja azt. A kérdőíves eljárással a bonyolultabb jellemvonásokat, az egyéni motivációt megragadni nem lehet. Ehhez mindig önállóan kell kérdezni tudni a szüntelenül változó élethelyzeteknek megfelelően.

Miután a növendékek megfigyelésének problematikáján végig tekintünk, válaszoljunk végül arra a kérdésre: *melyek a jellemzések elkészítésének főbb lépései?*

1. Az első feladat a jellemzőnek tartott magatartási formák, adott helyzetekben tanúsított viselkedések *tényszerű feljegyzése*. A tapasztalatok szerint ugyanis a jellemzések annál inkább tartalmaznak tévedéseket, minél inkább távolodnak a közvetlen viselkedés adatainak a visszaadásától és rögtön annak erkölcsi értékelését adják. Célszerű feltüntetni a bejegyzés időpontját (napszak stb.), a külső szituációt, valamint összehasonlító adatként azt, hogy a megfigyelt növendék hasonló helyzetekben máskor milyen viselkedést tanúsított. Mások véleményét mindig mint olyant tüntessük fel. A feltehető okot egyelőre zárójelben rögzítsük. A bejegyzések gyakorisága a naplóban a szükségétől függ. Vigyázzunk azonban arra, hogy a növendék csak annyira álljon az érdeklődés középpontjában, hogy hozzá való természetes viszonyunkat meg ne zavarja.

2. A pedagógus természetesen nem maradhat a ténymegállapítások síkján. Az összegyűjtött tüneteket a növendék cselekvésében, egyéni életvezetésében betöltött *szerepük* alapján rendezi, értelmezi. Ez az *értelmező* munka a jellemzés elkészítésének második fázisa. Ettől funkciójában különbözik, de gyakorlatilag az értelmező munkát kíséri, azzal egyidőben történik az *értékelés*, azaz a pedagógus erkölcsi kritikai ítélete a kapott és értelmezett tünetekről. Az időrendi sorrend lényeges. Az értékelés ugyanis nem előzheti meg sohasem az értelmezést, mert a tünetek többértelműsége csak a motiváció megállapítása után válik többnyire egyértelművé, azaz erkölcsileg is értékelhetővé. Mindaddig helytelen pl. elítélni egy kislány rendszeres hátrafordulását az iskolapadban, amíg nem tudjuk, miért teszi. Miután pedig kiderült, hogy azért les állandóan osztálytársnője füzetébe, mert nem lát a tábláig, elmarasztalása értelmetlen lenne. Ehelyett szemüveget kell csináltatni.

Ez a harmadik lépés: a *pedagógiai alkalmazás, a tennivalók meghatározása*. Enélkül csonka és felesleges minden pedagógiai személyiség- és jellemrajz. Ennek ismét két mozzanata van: *a)* a nevelőben feltámad a *határozott célú követelés igénye* — most már a növendék és élethelyzete pontos ismeretében — és *b)* megkeresi a *megoldáshoz legmegfelelőbb eszközt*. Ez utóbbi — ismét hatalmas önálló problémakör — a pedagógiai felkészültség, a nevelői tapasztalat és a rátermettség együttes kérdése.

*

Befejezésképpen újból a kérdés fontosságát emelem ki. Növendékeink igaz megismerése nem perifériális része a nevelésnek, hanem alapja minden fejlesztő nevelői ráhatásnak. Egész embert kíván, aki maga is küzd azért, hogy naponként mindjobban megközelítse, megvalósítsa önmagában azt a nevelői ideált, aki lehetne. Hiszen igazán nevelni csak az tud, aki teljes meggyőződéssel hisz abban, hogy a nevelés lehetősége — ha nem is végtelen, de — szüntelen; és aki reálisan felismert lehetőségek valóraváltását segíti.

FÜGGELÉK.

Kérdőív szülőknek

(Általános iskola I—II. osztályaiban alkalmazható)

Apa neve, kora, foglalkozása, fizetése.....
Anyja neve, kora, foglalkozása, fizetése.....
Váltakozó műszakban dolgoznak-e?.....
Gyermek szülei elváltak-e?.....
Testvérek száma (édes, mostoha) neve, kora.....
Lakás nagysága részletesen (hány személy lakja).....
Van-e gyermeknek külön szobája? (testvéreivel).....
Egyedül alszik-e? (ha nem kivel?).....
Mikor fekszik le, mikor kel fel? Milyen alvó?.....
Van-e házirend szerinti napi beosztása?.....
Maga dolgait önállóan végzi-e? (cipő, ruha stb.).....
Kivel tanul?.....
Segít otthon?.....
Zsebpénzt kap-e? Milyen feltételekkel?.....
Ha nem otthon, hol nevelődött és meddig volt távol?.....
Ki van legtöbbet a gyermek mellett?.....
Terhességi időben érte-e megrázkodtatás az anyát?.....
Szülés normális volt-e?.....
Maga az anya szoptatta-e a gyermekét? Meddig?.....
Mikor lett a gyermek ágytiszta?.....
Meddig szopta az ujját?.....
Milyen betegségei voltak? (Következményei?).....
Kész vagy öntevékenységet fejlesztő játékaik voltak-e?.....
Túlsúlyban melyik?.....
Meséltek-e a gyermeknek? (Sokat, keveset, közepesen).....
Apa és anya külön jellemzése a gyermekről.....

ISKOLAI MEGFIGYELÉSI LAP

(A kitöltő pedagógus vagy pszichológus képzelje maga elé a tanulót és olyan elevenen és részletesen valamint pontosan válaszoljon a kérdésekre, ahogyan csak tud.)

Név:.....
Születési adatok:.....
Atya foglalkozása:.....
Anya foglalkozása:.....
A családi milió szociális jellemzése:.....

1. Ismer olyan pszichés tényezőket, amelyek a gyermek iskolai munkáját akadályozhatják?
2. Tud-e olyan környezeti hatásokról (családi és iskolán kívüli foglalkozás), amelyek kedvezően vagy kedvezőtlenül hatnak az iskolai munkára?
3. Írja le a tanuló órák alatti magatartását! Képzelje el a gyermeket, miközben ön magyaráz, ill. más gyermekeket kérdez. Követi-e a magyarázatokat vagy figyelmetlen és más dolgokkal foglalkozik? Mivel? Ellenáll-e a környező zavaró hatásoknak? Amikor figyel, akkor ez érdeklődésből, kötelességtudásból stb. történik? Büntetéstől való félelemből? Aktívan vagy passzívan figyel-e? Milyen az érdeklődése? Sokat felel és kérdez? Impulzív félbeszakítások?
4. Mit tud a gyermek megértő tevékenységéről? A gyermek kérdései és válaszai mutatják meg, hogy könnyű vagy nehéz felfogású-e, hogy felületes megértéssel megelégszik-e, hogy a lényegest a lényegtelenről megkülönbözteti-e? Kritikusnak önállónak mutatkozik-e?
5. Megfigyelései eredetiek vagy konvencionálisak-e, gazdag tartalmúak-e vagy szegényesek?
6. Bizonyos területeken élnek-e a fantáziája? (Rajz, elbeszélés, szabad téma, játék, kézimunka.)

7. Mit tud az emlékezetéről? Emlékszik-e a tavalyi dolgokra, vagy egyik napról a másikra elfelejti a dolgokat? Könnyen tanul-e könyvnélküli dolgokat (és mit?), emlékképei pontosak-e, vagy erős szubjektív elváltozáson mennek keresztül? Egyformán fejlett-e az emlékezete mindenféle dologgal kapcsolatban?
8. Rajz. Mit kedvel jobban: szabadkézi vagy geometriai rajzokat? A fantázia vagy minta-utáni rajzot? Rajztehetsége jó, közepes vagy gyenge?
9. Milyen a szóbeli kifejezőképessége? Könnyed vagy nehézkes, inkább szóban, mint írásban? Gazdag szókincs, egyéni stílus. Szeret-e sokat beszélni vagy írni? Beszédhibás-e? Beszél-e idegen nyelveket?
10. Munkaszokások. Rendben tartja-e holmiját? Gyakran elfelejtkezik-e dolgokról, feladatokról? Milyen a rendszeretete írásbeli és egyéb munkákban? Pontos-e, rendszeres-e? Elsősorban gyorsan vagy jól és pontosan akar-e dolgozni?
11. Inkább tárgyakkal, gondolatokkal vagy emberekkel szeret-e dolgozni?
12. Fegyelmezettsége. Gyakran zavarja-e a tanítást vagy nyugodt? Gondolja végig egy s más viselkedésének az indítókat. Az ember fegyelmeztet lehet önuralomból, temperamentum hiányából, erős munkaszeretéből stb. Éppen így különféle oka lehet a fegyelmezetlenségnek is, mint pl. idegesség, túl nagy elevenség, befolyásolhatóság, rossz nevelés, nevetési kényszer, másokat (pl. a tanítót) ingerelni akarás.
13. Hogyan reagál a büntetésre? Mit tesz a gyermek, ha megdorgálják vagy megbüntetik? Elfogadja, érzékenykedik vagy keresztül szalad rajta? Mutat-e bűnbánatot, akaratot, hogy megváltozzék vagy ellenáll, truccol? Milyen soká tart nála ennek hatása?
14. Milyen viszonyban van iskolatársaival? Ez hogyan jut kifejezésre a játékoknál? A tanulótlársak többsége szereti-e, kevés de meghitt barátja van-e, magányos-e (hajlamból vagy mert a többiek távoltartják magukat tőle?) Vezet-e, rákényszeríti-e akaratát másokra, vagy azt teszi, amit a többi akar? Alárendelik-e neki magukat a többiek? Miért? (Önként vagy kényszerből?) Segít-e önként és szívesen másokon? Különösen a gyengébbeknek? Gyakran veszekszik-e?
15. Érdeklődése. Mindenekelőtt mi érdekli? Különböző (több) dolgok érdeklik. Ezek nagyon vagy csak felületesen érdeklik? Gyakran változik-e az érdeklődése?
16. Akarata. Megfigyelte-e, hogyan reagál, ha elgondolásai, vágyai az emberek vagy a körülmények akadályába ütközik? Dühöng-e, uralkodik-e magán, könnyen megadja magát, egészen elejti-e szándékát vagy alkalmazkodik és átállítja magát? Belátja-e magától bizonyos vágyai teljesíthetetlenségét és lemond azokról, vagy kényszeríteni kell erre? Akkor is kitart sokáig egy munkában, ha az nehézségekkel jár a számára?
17. Milyen munkához van inkább képessége? Kézi (fizikai) vagy szellemi, finom vagy durvább, független, önálló vagy függő, alárendelt, változó vagy tartósan egyforma, egyedül vagy másokkal (többekkel) együtt végzett munkához?
18. Ha a gyermeket egyetlen mondatral kellene jellemezni, mit mondana ön?

IRODALOM

1. BAKONYI PÁL: A tanulók személyiségének megismerése. Ped. Szemle. IX. évf. 1959. 11. szám.
2. FÜLE-SÁNDOR — SZABOLCSI GUSZTÁV: Milyenek ismerik a szülők gyermekeiket? Köznevel. XVII. évf. 6. sz. 1961. márc. 21.
3. HAUSER OLGA: Hogyan kezdek hozzá az osztályközösség szervezéséhez, neveléséhez? (KPTI dokumentáció?)
4. ILLYÉS GYULÁNÉ: Vezérfonal a gyógypedagógiai pszichológiához. Felsőoktatási Jegyzetellátó: Budapest 1960.
5. MAKARENKO: Nevelés a szovjet iskolában. Művei V. kötet.
6. R. MEILI: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Bern 1951.
7. V. PRIHODA: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest 1960.
8. RÓKUSFALVY PÁL: A személyiségnevelés néhány kérdése Makarenko pedagógiai gyakorlatában. Ped. Szemle X. évf. 1960. 5. sz.
9. H. THOMAE: Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen. Verlag S. Karger, Basel 1957.
10. R. VERDIER: La caractérologie dans l'enseignement secondaire. Presses Universitaires de France. 1957.
11. I. V. MAJOROV: A tanulók tanulmányozása és jellemzése. Szovjetszkaja Pedagogika. 1961. 6. sz.

Пал Рокушфальви :

НЕОБХОДИМОСТЬ УЗНАВАТЬ УЧЕНИКОВ

Доскональное знание характера учеников автор считает одним из условий успешного воспитания. Он вкратце обзрывает методы и способы, при которых можно узнать учеников, анализирует 580 описаний характера учеников педагогами. На этом материале он показывает, каковы пригодные и непригодные типы описаний характера учеников. Он подчеркивает, что описания характеров — это не цель в педагогике, а средство для усиления эффективности педагогической деятельности.

Pál Rókusfalvy :

THE IMPORTANCE OF KNOWING OUR PUPILS

One of the conditions of successful training is the thorough knowledge of the pupils. The author gives a brief survey of how to get to know the pupils, then analyses 580 descriptions of character prepared by the teachers, using them to show the types of good and less successful descriptions. He stresses that the descriptions of character are not the aim of pedagogy but the means to enhance the effectiveness of pedagogical activity.