

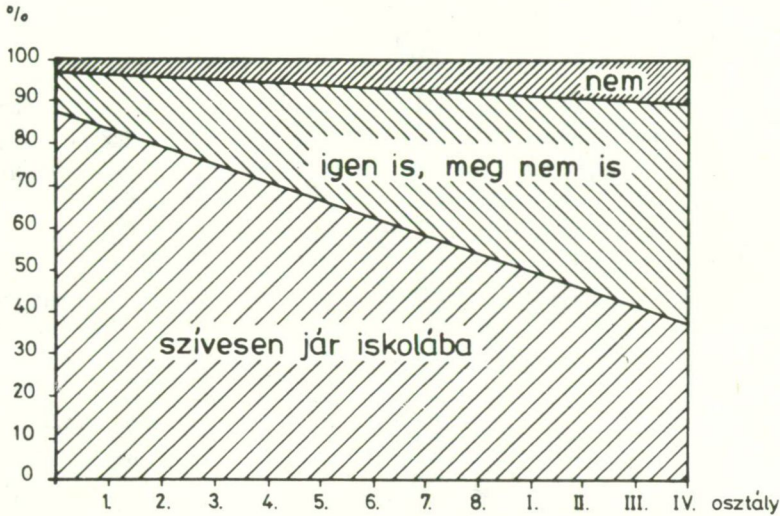
VIZSGÁLATOK A PEDAGÓGUSOK GYERMEKISMERETÉRŐL

A gyermekek személyiségfejlődésének évszázadokon, sőt évezredekken keresztül első számú meghatározója – főleg nevelési vonatkozásban – a családi mikrokörnyezet volt. Az utóbbi évszázadban, ezen belül is századunk közepétől, az emberiség életformájában beálló változások, az előbb említett „családi túlsúlyú” hatásrendszerek csökkentését, és ennek arányában az „iskolai túlsúlyú” hatások növekedését eredményezték. Érthető tehát az a felismerés, hogy *az ifjúság társadalmi beilleszkedésének egyik alapvető feltétele az iskolás korúak fejlettségi szintjéhez igazodó és hosszú éveken át folytonosan tartó iskoláztatás.*

Ugyanakkor az iskolát mindezideig majdnem teljesen lefoglalták a megnövekedett ismeretekkel és annak közvetítésével kapcsolatos gondok. Mivel e nehézségeket a ma iskolája sem tudja megnyugtatóan megoldani, fennáll az a sajátos helyzet, mintha az oktatási intézmények az elfogadható „személyiségközpontúság” helyett egyoldalúan csak ismeretanyag- és módszercentrikusak lennének. Az iskolareform alapelvei ugyan egyértelműen fejezik ki a társadalom azon igényét, amely szerint az iskola feladata *a tanulók egész személyiségének fejlesztése*, ideértve képességüket, jellemüket, irányultságukat stb. Éppen ezért a reform lényegéből következik az is, hogy *az iskolát a gyermek második otthonává, – vagyis az otthon lényegét jelentő – a tanulók és a nevelők közösségek alkotó együttműködést biztosító, pszichológiailag is kiegyensúlyozott, pozitív miliővel rendelkező intézménnyé kell kialakítani.* Mivel pedig az iskola pszichés klímája nagyban befolyásolja a gyermekek teljesítőképes tudását, erkölcsi és jellembeli magatartásuk alakulását, érzelmi életük fejlődését, irányultságuk tendenciáit stb., ezért a társadalom számára egyáltalán nem közömbös az, hogy a tanulók hogyan fogadják az iskolai hatásokat, azaz milyenné válik az iskola pszichés klímája. A probléma itt természetesen az, hogy a komplex hatások hogyan lesznek az ifjúság személyiségfejlődésének alapvető belső feltételeivé.

Ebből a problémafelvetésből következik vizsgálódásunk azon alapkérdése, hogy a tanulók hatékonyabb személyiségfejlesztése érdekében sikerül-e az iskolát az ediginél lényegesen vonzóbbá, érdekesebbé, életszerűbbé tenni, olyanná, ahol a tanulók stabil szociális kapcsolatokat építhetnek ki, és minden tanuló érezheti egyéniségének jelentőségét. A kérdést úgy is megfogalmazhatnánk: *az iskolareform időszakában hogyan alakul a tanulók iskolához való viszonya, és melyek azok az alapvető motívumok, amelyek a szubjektív viszonyulásokat létrehozzák és módosítják.*

Erre való tekintettel – a jelenlegi helyzetkép feltárása érdekében – négy éven keresztül vizsgáltuk a különböző életkorú tanulók iskolához való viszonyulásának alakulását. A kísérlet során 12 ezer iskoláskorú (7–18 éves) tanulót kérdeztünk meg (szeptemberben, decemberben és júniusban). Válaszaikból megállapítható volt az iskolához való pozitív, negatív vagy kéttényezős (pozitív is, negatív is) viszonyulásuk. Az említett létszám megfelel a hazai reprezentatív minta szükséges nagyságának.



1. ábra

A tanulók iskolához való viszonyának szeptemberi trendjét ábrázolja az 1. ábra. Megállapíthatjuk, hogy a tanulók többsége szívesen jár iskolába, bár *jelentősnek kell tekintenünk a negatívan viszonyulók számát is*. Sőt a viszonyok határvonalainak folyamatos csökkenése azt a tendenciát is kifejezi, hogy osztályok szerint felfelé haladva, a pozitív kapcsolat csökkenő tendenciát mutat. Ugyanakkor a kéttényezős viszony csaknem ugyanilyen arányban növekszik.

A decemberi vizsgálat során a kéttényezős viszony aránya növekszik meg a pozitív viszony kárára. Júniusban pedig a negatív viszony irányába tolódik el az arány a kéttényezős viszony hátrányára. A vizsgálatot egy kisebb mintával négy éven keresztül megismételtük és a három viszony aránya mindhárom időszakban (szept., dec., jún.) megismétlődött.

Ugyanakkor a hosszan tartó negatív iskolai hatások csökkentik a tanulók tanulmányi teljesítményét, önállóságukat is bizonytalanná teszik. Az ilyen tanulók már az iskolában kezdenek „elszürkülni”, „jelentéktelenné” válni. E negatív pszichés élmények igen gyakran a társadalmi beilleszkedés nehézségeinek elemi forrásává lesznek. Az ilyen tanulók iskolai aktivitása, önértékelése egyre csökken, és a társas együttélésben is a periférián érzik magukat. Iskolai tanulmányaikat általában érdektelenül végzik, majd azok befejeztével önképzésüket is elhanyagolják. Rövid néhány év alatt egy részük visszasüllyed az

általános iskola alsó négy osztálya ismeretanyagának szintjére. Az is eléggé gyakori, hogy a nevelői hatással szemben gyakran elutasító magatartást tanúsítanak.

Önszabályozó képességük általában alacsonyabb és labilis szinten marad. Természetesen mindez csak akkor válik általánossá, ha az előnytelen iskolai hatásokon kívül a pozitív hatásokat más összefüggésben is nélkülözniük kell.

Az első számú ábrán látható és az előzőekben felvázolt helyzetkép feltárásával egyidőben vizsgáltuk a jelenségeket kialakító *motivumokat* is. Az utóbbiak közül egy igen fontos tényező a *pedagógusok gyermekismerete* és annak mértéke.

II.

A tanulók iskolához való viszonyával kapcsolatos vizsgálatok arról győznek meg bennünket, hogy a pedagógusok gyermekismeretének színvonala egész pedagógiai tevékenységük kulcskérdését jelenti. Lényegében ettől, mint pszichológiai feltételtől függ, hogy a jelenlegi tömegoktatási körülmények között milyen mértékű a tanulókkal történő egyéni foglalkozás, az oktatási és nevelési módszerek gyermekközelisége, adaptáltsága, azaz az iskola gyermekközpontúsága. A probléma jelentőségét tovább növeli az a megfigyelés is, hogy az úgynevezett korszerű módszerek (programozott csoportos oktatás), sőt az iskola szervezeti átalakításával kapcsolatos kezdeményezések, reformtörekvések tartós sikere vagy kudarca szervesen összefügg a tanárok gyermektanulmányozó szemléletével. Ezek után érthető annak szükségszerű vizsgálata, hogy a gyakorló nevelők mit és mennyit tudnak tanítványaik személyiségéről. *Célunk az volt, hogy lehetőségeink határain belül megközelítően egzakt módszerrel megmérjük a gyakorló tanítók és tanárok gyermekismeretének mennyiségét, az ismeretek rendszerezettségét és azok meghatározó szerepét a tudatos személyiségfejlesztő munkában.* Természetesen számoltunk azzal, hogy ezen összetett problémát teljességében, de különösen mélységében feltárni nem tudjuk. Mégis kutatásunk alapproblémája és az iskolareform segítése érdekében vállalnunk kellett a téma általánosabb és részleges megközelítését. A vizsgálat ebben az összefüggésben csak eszköz számunkra annak feltárásában, hogy a nevelők gyermekismerete és a tanulók iskolához való viszonyának alakulása között milyen összefüggés van.

Az összehasonlító méréseket két járás és egy város iskoláiban tanító nevelők körében végeztük el. A három területen működő osztályvezetők és osztályfőnökök száma a következő: alsótagozatos tanító 610, felső tagozatos osztályfőnök tanár 1265, középiskolai osztályfőnök 210. A megkérdezett tanítók és tanárok számarányának mintanagyságának meghatározását a reprezentatív mintavétel szabályai szerint határoztuk meg.

A mintavételhez szükségessé vált a vizsgált területen dolgozó pedagógusok korcsoportok szerint történő csoportosítása is, mivel ez nagymértékben meghatározza pedagógiai és pszichológiai alapképzettségüket, gyermekszemléletüket, személyiséglélektani felfogásukat, főképp pedig felkészültségüket a gyermekek tanulmányozására.¹ Vizsgálati adataink és értékeink így 95%-os biztonsággal és a 0,06–0,125 pontossággal, illetve valószínűségi szinttel igazak.

¹ A tanítók 49%-a, a tanárok 44%-a 1930–45 között

A tanítók 10%-a, a tanárok 17%-a 1945–50 között

A tanítók 33%-a, a tanárok 33%-a 1950–60 között

A tanítók 8%-a, a tanárok 6%-a 1960–70 között

szerezte tanítói, illetve tanári képesítését.

A vizsgálat *első szakaszában* megkértünk 180 alsó tagozatos osztályvezetőt, 300 felső tagozatos és 190 középiskolai osztályfőnököt arra, hogy osztálya K, L és N betűs tanulóiról 5 napon belül készítsen egy mindenre kiterjedő személyiségrajzot. A leíráshoz semmiféle szakmai útbaigazítást nem adtunk, hisz a tényleges helyzetet kívántuk feltárni. A feladat elvégzésére csak olyan kollégákat kértünk fel, akik legalább egy éve osztályfőnökök, és két éve tanítanak az adott osztályban.

Az összegyűjtött anyagok értékeléséhez a legjobb nevelők személyiségrajzai, a lélektani állomások gyakorlata, saját kísérleteink során kialakult és a jelenlegi iskola szintjén mielőbb elvárando modell szolgáltak alapul. Az így kialakított személyiségrajzminta segítségével összeállítottuk az ezzel kapcsolatos követelményeket, majd létrehoztunk egy sajátos pontozási skálát. A mennyiségi és a minőségi értékek mérhetőségét a teljesített feladatok súlyozásával igyekeztünk biztosítani. Így a követelményekből és a teljesített pontszámok arányából %-os értékekhez jutottunk.

Az első vizsgálat befejezése után az említett két járásban a Művelődési Osztály és a TIT Pedagógiai-Pszichológiai Szakosztálya 12 előadásból álló pszichológiai (Pszichológiai Szabadegyetem) sorozatot szervezett. Az előadók három téma köré csoportosították mondanivalójukat: A személyiség korszerű értelmezésének alapkérdései. Az iskolás korú tanulók életkori sajátosságai és személyiségük összefüggései. A tanulói személyiség megismerése az iskolában.

Az érintett iskolák nevelői a témával kapcsolatos, fontosabbnak ítélt szakirodalmat három nevelési értekezleten dolgozták fel. A jelzett időszakban (2 év) a nevelők önképzésének középpontjába a tanulók személyiségtanulmányozása került.

Az első vizsgálatról számított két év múlva, a tanfolyam befejezése után került sor a vizsgálat *második szakaszára*. Ismét felkértük ugyanazon osztályvezetőket és osztályfőnököket arra, hogy a B, H, J, V kezdőbetűs tanulókról készítsenek személyiségrajzot. Az így kapott leírásokat is az első vizsgálati értékelés szerint pontoztuk, majd statisztikailag is feldolgoztuk. Végül az első és a második vizsgálat során kapott értékeket összehasonlítottuk.²

A követelményrendszer összeállításakor figyelembe vettük a „bécsi dosszié” főbb „rovatait”, az amerikai „iskolai dossziét”, továbbá a *Lazurskij*-féle rendszer főbb gondolatait. Hasznosítottuk Karl Zehner kutatásait, különösen a pedagógiai napló vezetésével kapcsolatos szempontgyűjteményét tudtuk ebben az összefüggésben hasznosítani.

Mindezek figyelembevételével a tanulók személyiségtanulmányozása, értékelése az alábbi szerkezeti rendszer szerint alakult:

- I. A tanulók személyiségtörténetével, előéletével (életelőzmény) kapcsolatos ismeretek
- II. Az értelmi képességek fejlettségének és fejlődésének jellemzői
- III. A tanulók jellem- és erkölcsi taulajdonságai, magatartásformáinak jellemzői
- IV. A személyiség állapotára vonatkozó ismeretek
- V. A személyiség irányultságára vonatkozó jellemzők

III.

Az első vizsgálat során készült személyiségrajzok értékelési szempontjait a következő alapelvek szerint állítottuk össze:

1. Minden gyermeket a fejlődés egy meghatározott szintjén (aktuális személyiség) álló *személyiségnek* (integrált egység) kell tekinteni. Az értékelési modellt tehát úgy állítottuk

² A vizsgálat során feltártuk azt is, hogy a mérésekben résztvevő tanítók és tanárok képzésük időszakában milyen lélektani felkészítést kaptak. A leginkább megragadható az volt, hogy mely könyvekből tanulták a lélektant. Az említett szerzők és könyvek címének felsorolásától helyszűke miatt eltekintünk.

össze, hogy a személyiségfejlődés adott fokáról kapott összkép a vizsgált gyermeket keresztmetszetszerűen mutassa be. Éppen ezért külön is értékeltük pl. azt, hogy az elkészült személyiségrajzokban megtalálható-e valamilyen személyiség szerkezeti elképzelés.

2. Az értékelési szempontrendszernek tükrözni kellett azt az alapelvet, hogy a személyiség az öröklött adottságok (anatómiai-fiziológiai szerkezet, biokémiai program) és a környezeti (bioszociális) hatások integrációjaként jön létre, ugyanakkor szem előtt tartottuk azt a második alapelvet is, hogy ebben a folyamatban a külső hatásrendszereket tartjuk domináns tényezőnek, amelyek a belső feltételeken keresztül valósulnak meg (Rubinstein).

3. A tanulóról készült személyiségleírás elsősorban egy aktuális állapotot tükröz. Mégis fontos értékelési alapelvnek tartottuk azt, hogy a nevelő mennyire tudta a gyermeket fejlődésében bemutatni. Az értékelésnél figyelembe vettük azt is, hogy a pedagógusok gyermekismerete mennyire tükrözi vissza a személyiség ellentmondásait és a tagadva megőrzés útján történő fejlődését. Erre utal például az *életelözmény* című értékelési szempont is.

4. Fontosnak tartottuk azt is, hogy a nevelőnek milyen fejlesztési vonatkozású elképzelése van a tanulóról, azaz mennyire tervezte meg a tanuló fejlesztését. Erre utal a *tevékenységformák* című vizsgálati szempont.

5. Arra törekedtünk, hogy a pszichés folyamatokat, állapotokat és személyiség-tulajdonságokat önállóan, specifikumaikat megtartva vizsgáljuk. Ugyanakkor az értékelési szempont-gyűjtemény összeállításakor abból az alapelvből kellett kiindulnunk, hogy a különböző szintű pszichés jelenségek folyamatos egyéni integrálódáson (képesség, jellem, irányultság stb.) mennek keresztül. Nem tévesztettük szem elől, hogy az önálló funkcióval rendelkező pszichés jelenségek egyben alá is rendelődnék a konkrét személyiségnek, mint szerkezeti egységnek, mint általánosnak.

6. Értékelési rendszerünkben egyszerre kellett a mennyiségi és a minőségi tényezőket mérlegelnünk. Ezért külön pontoztuk az egyes konkrét adatokat a gyermekről, de kiemeltük (súlyoztuk) az adott életkorra és a konkrét gyermekre jellemző általánosítható tulajdonságokat.

A tanulók személyiségétörténete és a család jelenlegi szociális helyzete

A gyermekismeret első követelmény-csoportját az alábbi vázlat szerint állítottuk össze:

1. Ismeretek a tanuló eddigi testi és idegrendszeri fejlődéséről. A testi fejlődést befolyásoló betegségek. A jelenlegi állapot főbb jellemzői. A szülők és a nagyszülők súlyosabb betegségei.

2. A gyermek személyiségfejlődésére ható mikro- és makrohatások ismerete (család, iskola, társak, tömegkommunikáció stb.):

a) A szülők szociális körülményei: lakáshelyzet, anyagi ellátottság, a lakás berendezése, a családtagok száma, higiéniai körülmények, a gyermek anyagi ellátása, gondozása stb.

b) A család szervezettsége, munkamegosztás a családban, az együttélés stílusa (demokratikus, autokratikus, liberális), a családtagok érzelmi kapcsolódása stb.

c) A családtagok iskolai végzettsége, a segítségnyújtás formái és tartalma a tanulmányi tevékenység területén. A család műveltségére utaló ismeretek (könyvtár, olvasottság, TV, film, színház, folyóiratok stb.)

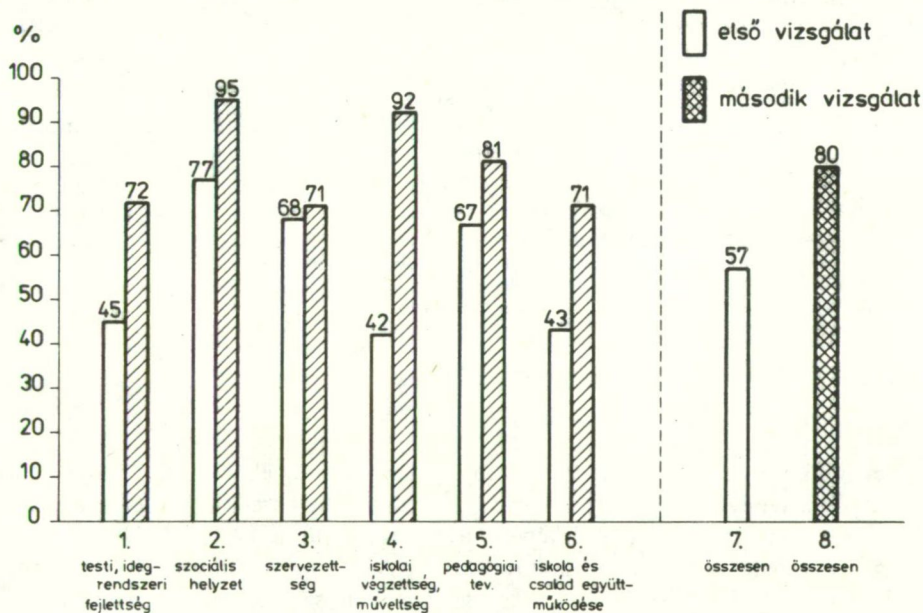
d) A család erkölcsi világnézeti beállítottsága, hagyományok, szokásaik, életrendjük, beállítottságuk, törekvéseik, főbb magatartásformáik (általános jellemtulajdonságaik, önmagukhoz, másokhoz, munkához való viszonyuk).

e) A szülők pedagógiai tevékenységének jellemzése, különös tekintettel nevelési elveikre és módszereikre. A nagyszülők nevelési gyakorlata stb.

f) A pedagógusok és a szülők kölcsönös együttműködése, a gyermek óvodai és iskolai élményei. A szülők vélekedése a gyermek tanulmányi tevékenységéről, és az iskola munkájáról. A tanárok véleménye a szülők gyermeknevelő tevékenységéről és együttműködési készségükről.

A felsorolt és a lehetséges problémák értékelésére az alsó tagozatos gyermekek esetében 0–33, a felső tagozatosok esetében 0–45 és a középiskolai tanulók esetében 0–55 pontot adtunk. Az itt jelzett maximális pontszám jelentette a 100%-ot.³ A tanulók életelözményével kapcsolatos ismereteket a 2. ábrán láthatjuk.

ÉLETELÖZMÉNY, ORG. ÁLLAPOT ÉS SZOCIÁLIS KÖRÜLMÉNYEK



2. ábra

³ A pontozásos rendszerhez tartozik az alábbi minősítési skála:

0 – 30% gyenge
 31 – 60% közepes
 61 – 80% jó
 81 – 100% kiemelkedő

A tanulók szociális körülményeinek ismerete az első vizsgálat alapján az alábbiak szerint összegezhető:

a) Az általános iskolai nevelők többsége felismerte a gyermekekre ható mikrokörnyezet fontosságát.

b) Többségük megfelelő összefüggést lát a gyermekek személyiségfejlődése és szociális körülményei között. Találkozunk azonban olyan veszéllyel is, amely szerint a körülményeknek egyedüli determináló szerepük van.

c) A nevelők arra törekcszenek, hogy tanítványaik szociális helyzetét figyelembe véve szervezzék meg iskolai tevékenységüket. Egy részük sajnos megreked a jószándéknál.

d) Kis számban ugyan, de vannak, akik részvétet, sajnálatot éreznek a gyermek iránt, éppen ezért helytelenül csökkentik a tanulókkal szembeni követelményüket.

e) Előfordul az is, hogy egyes pedagógusok visszaélnék a szociális körülmények ismeretével. Sajnálatos módon előfordulnak pl. ilyen megjegyzések: „Persze, mit várhatok tőled, amikor otthon is... éltek.” Egy másik: „Te igazán jobban megbecsülhetnéd magad, hiszen mindenetek megvan otthon.”

A családon belüli szervezettség, a pedagógia, nevelési tevékenység ismeretét jónak ítéljük. (68, 67%) Viszonylag kevesebbet tudnak kollégáink a család érzelmi életéről és az együttélés stílusáról. Meg kell jegyeznünk, hogy az előző jó eredményt elsősorban az alsó tagozatos nevelőknek köszönhetjük. Ugyanis a felső tagozatban mindez csak 41%-os értéket mutat, amit gyengén közepesnek tartunk. Ennél is nagyobb problémát jelent az, hogy a nevelők ezen ismereteiket csak nagyon kis mértékben tudják bekapcsolni a tanulók személyiségfejlesztését befolyásoló iskolai hatásrendszerekbe. Az utóbbi megvalósulásának fő korlátozója a tanulókkal történő egyéni foglalkozás hiánya.

Az előzőkhöz képest meglepően hiányosak a *családok műveltségére vonatkozó ismeretek*. A nevelők többsége e fontos tényezőt számításon kívül hagyja oktató-nevelő tevékenysége megvalósításakor. Így a család és az iskola intellektuális szintje közötti különbséget a tanulók többségének önállóan kell kiegyenlíteniük. A legnagyobb intellektuális különbséggel a munkás és paraszt gyermekeknek kell megküzdenniük.

*

A második vizsgálatot csak az általános iskolában végeztük el, mivel az előzőkben már említett személyiségtanulmányozással itt foglalkoztunk. Az ábra oszlopai azt jelzik, hogy a személyiség tanulmányozása érdekében tartott ilyen jellegű 12 pszichológiai előadás, majd az ide vonatkozó fontosabb szakirodalom feldolgozása meghozta a várt eredményt. Az első és második vizsgálat alapján az egyik legfontosabb változás az volt, hogy az *életelözmény kérdéseire általában egyenletes és lényeglátó leírást kaptunk*. Örvedetesen megjavult a testi és idegrendszeri állapotra vonatkozó ismeretek értéke (+ 27%-kal). A szociális helyzettel kapcsolatos ismeretek 18%-kal, a család szervezettségére vonatkozóak 3%-kal, a család műveltségével (iskolai végzettséggel) (kapcsolatosak 50%-kal, a pedagógiai tevékenység a családban 14%-kal, az iskola és a család együttműködésével összefüggő ismeretek 28%-kal növekedtek. Az első vizsgálatban az életelözményt közepesnek (47%)

minősítettük. A másik alkalommal ez „jó” (80%), sőt egyes területeken kiemelkedő szintű lett.⁴

A számíserű növekedés mögött nemcsak a mennyiségi ismeretek emelkedése található, hanem az egyes tanulók személyiségfejlődését döntően befolyásoló testi, idegrendszeri és környezeti hatások összefüggésének felismerése is. A megkérdezett nevelők 80%-a (a személyiségrajz alapján állítjuk) megértette az életelözmény és a személyiség fejlődésének összefüggését. Ezt bizonyítja az is, hogy a második mérés alkalmával az életelözményben csak azokat az eseményeket sorolták fel, amelyeknek meghatározó szerepük volt a személyiség szerveződésében.

Az értelmi képességek fejlődése és aktuális állapota

A tanulók megismerésének második követelmény-csoportját az alábbiak szerint állítottuk össze:

1. A tanuló általános jellemző értelmi képességek eddigi fejlődésével kapcsolatos ismeretek (életkori szakaszonként).

A megismerő lelki folyamatok fejlettségi szintjének jellemzése:

a) Az adott tanuló érzékelésének, észlelésének, megfigyelő képességének ismerete (pl. az egyes érzékszervek épsége, az érzékelési folyamatok sajátosságai, színérzékelés, hallási érzékelés, tapintási érzékelés, mozgásérzékelés, az észlelés állandósága (nagyság, szín, alak), a tér-, a mozgás- és idő-érzékelés zavarai (kontraszt, illúzió). A tanuló megfigyelőképességének általános és sajátos vonásai.

b) A megfigyelt tanuló emlékezetére jellemző ismeretek: pl. bevésésének gyorsasága, pontossága, kialakult formák, a megtartás ideje, pontossága, a felidézés pontossága, ideje, könnyedség, speciális jellegzetességei, a felejtés ideje, mértéke, az emlékezés egyéni és egyéb jellemzői, védekezés a felejtés ellen, az emlékezéssel összefüggő viselkedési formák, esetleges zavarok stb.

c) A tanuló képzeletével kapcsolatos ismeretek: pl. problémahelyzetek elképzelése, a képzeletbeli képek viszonya a valósághoz, a képzelet tudatossága, a képzeleti tevékenység formái (alkotó, reprodukív), a képzelet túltengése, elszegényedése, konstruáló képessége stb.

d) A tanuló gondolkodásának ismerete: pl. az első és második jelzőrendszer összefüggése, a tárgyak, a jelenségek lényeges és lényegtelen jegyeinek felismerése, a lényeges jegyek közötti összefüggés feltárása, az okozati összefüggések felismerése, az általánosítás szintje, a törvényszerűségek felismerésének gyakorisága, a gondolkodás fázisaira vonatkozó jellemzők, a gondolkodási műveletek sajátosságai (analizálás, összehasonlítás, absztrakció, általánosítás), a gondolkodás tulajdonságainak ismerete (átfogó jelleg, önállóság, aktivitás, mélység, hajlékonyság, kritikusság, rendszerezettség, a gondolkodás nehézségei stb.).

e) Az adott tanuló tanulásának jellegzetességei, pl. a kialakult otthoni formák (szöveg szerint, belátáson, megértésen alapuló), a házi feladat elkészítésének módjai, a tanulásra fordított idő, az otthoni tanulás jellegzetességei, a tantárgyakhoz illeszkedő tanulás, annak ritmusa és motívumai (külső, belső) eredményessége, a ráfordított idő, energia és az iskolai érdemjegyek összefüggése, teljesítményének egyéni vonásai stb.

$$^4 X^2 = \left(100 \cdot \frac{23^2}{137} + \frac{23^2}{63} \right) = 1\,227,3; \quad X^2 = 100 \left(\frac{14^2}{98} + \frac{14^2}{102} \right) = 393,9$$

A gyakorlatban használatos legmagasabb táblázati érték: 10,827; a $p = 0,001$ szintnél. Ennél minden esetben lényegesen nagyobb érték adódott, így az eltérések erősen szignifikánsak.

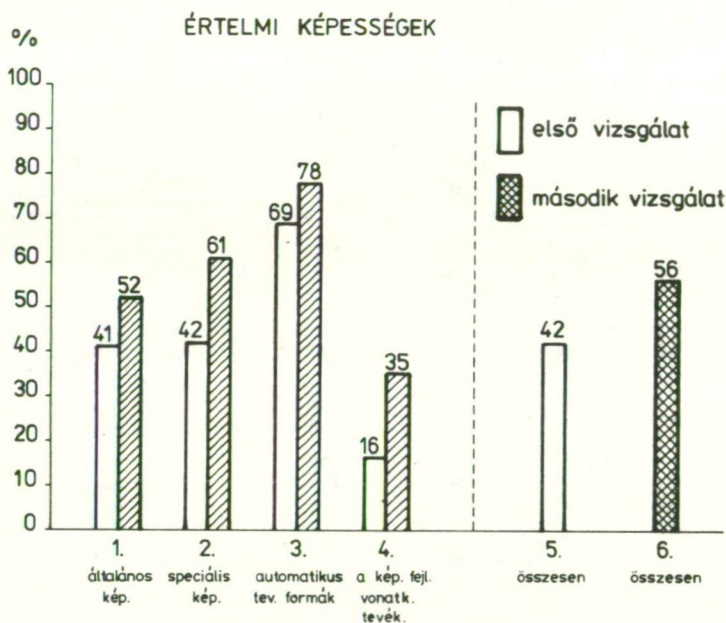
1) *A gondolkodás, a beszéd és az írás összefüggése*, az élő beszéd fejlettségi szintje (pl. gondolatait mennyire tudja pontosan kifejezni, a gondolkodási tulajdonságok fejlettségi szintje stb., szóincse, beszédének választékossága, törekszik-e a helyes kifejezési módra, a beszéddel kapcsolatos nehézségek stb.), az írásbeli kifejezés foka, nyelvi helyessége stb.

g) *Az automatizált tevékenységformák jellemzői*: pl. kialakultak-e az életkornak, az adott osztálynak, iskolai végzettségnek megfelelő jártasságok, készségek, szokások stb., cselekvéseinek automatizált szintjei stb.

2. *A speciális képességek ismerete*: pl. manuális, matematikai, zenei, képzőművészeti stb.

3. *A képességek fejlesztésére vonatkozó ismeretek*. E szempont keretében azt vizsgáltuk, hogy a tanulókról kialakított aktuális képességjellemzők továbbfejlesztésére milyen elképzelései vannak a pedagógusnak.

A felsorolt és a lehetséges problémák értékelésére az alsó tagozatos gyermekek esetében 0–40, a felső tagozatosok esetében 0–60 és a középiskolai tanulók esetében 0–75 pontot adtunk. A maximális pontszám jelentette a 100%-ot. A tanulók értelmi képességeivel kapcsolatos ismeretek statisztikai értékeit a 3. ábrán láthatjuk.



3. ábra

Az értelmi képességek ismeretével kapcsolatos leggyakrabban előforduló problémák az első mérés alapján:

1. A tanítók és tanárok véleménye tanítványaik képességeiről túl általános, ezért lényegében keveset mondanak az egyes tanulókról: pl. „jó képességű”, „gyenge képességű”, „gondolkodása fejlett”, „könnyen tanul”. Ez természetesen nem kielégítő.

2. Az előző jelenségek ellenkezője az, amikor a pedagógusok csak jelenségmozzaikat írnak le, amelyek végül is nem állanak össze egységes személyiségtulajdonsággá.

3. A megismerő lelki folyamatok képességgé integrálódása, majd annak visszahatása a jelenségekre elméletileg sem tisztázott.

4. A képességek iskolai megfigyelésének és vizsgálatának módszerei nem kidolgozottak.

5. A tanulók képességeiről összegyűjtött tapasztalati ismeretek csak ritkán állnak össze az egyéneket operatív és tudatos módon is segítő tevékenységformává.

Éppen ezért az értelmi képességek ismerete gyakran megmarad a passzív jellegű konstatálás szintjén. Az iskolarendszer alapvető problémája, hogy az intellektuális szféra fejlesztésével nem tud egyénien foglalkozni.

*

A második vizsgálatban – a személyiséglélektannal és a tanulói személyiség megismerésével történő foglalkozás-sorozat után – *a mért értékek 14%-os átlagnövekedést mutatnak.* Ugrásszerű emelkedés történt a speciális képességek (19%-os, II. 2.) és a képességek fejlesztésére vonatkozó (19%-os, II. 4.) ismeretek területén is. Mérsékeltebb emelkedést tapasztalhatunk az általános képességek 11%-os (II. 1.), a készség és jártasság (9%-os, II. 3.) területén.

A második vizsgálat során a tanulói képességek egyes területeinek ismerete már egyenletesebb lett, és általánossá vált a megismerő lelki folyamatok közötti dialektikus összefüggés feltárására vonatkozó törekvés.

Kollégáink többsége szinte örömmel fedezte fel a képesség szerveződését biztosító megismerő lelki folyamatok és a többi lelki jelenség nélkülözhetetlen jelentőségét pl. az érzelem, az akarat, a jellem stb. szerepét a képesség folytonos újjászerveződésében. V. M. tanárnő sokak véleményét így fejezte ki: „Eddig is éreztem, hogy a képesség fejlesztésében az érzelmenek szerepe van, de nem értettem sem a szerveződés folyamatát, sem a tudatos alkalmazás módját.” Ugyancsak sokan megemlítik, hogy megértették a konkrét teljesítmények és a képességek általános jellemzői közötti kapcsolódást. Ez az összefüggés tette világossá kollégáink számára az aktuális képességek szerkezetének továbbfejlesztését biztosító tevékenységformák meglátását is.

A legnagyobb eredménynek mégis azt tartjuk, hogy a tanfolyamon részt vett pedagógusok mintegy 80–85%-a felismerte a képesség szerveződésének mechanizmusát és a személyiség egészével való összefüggését.

Jellemtulajdonságok és erkölcsi magatartás

A gyermekismeret harmadik követelmény-csoportját az alábbiak szerint állítottuk össze:

1. *Általános jellemtulajdonságok* és erkölcsi magatartásformák ismerete: pl. becsületesség, igazmondás, humanista felfogás és magatartás, fegyelem, általános akarat tulajdonságok, az etikai felfogás és a tevékenység összefüggése, hazafiság stb.

2. *Önmagához való viszonyra* utaló jellemzők: pl. önismerete, önértékelésének szintje, szerénysége, vagy szerénytelensége, hiúsága, becsvágya, önbecsülése, önzése vagy önzet-

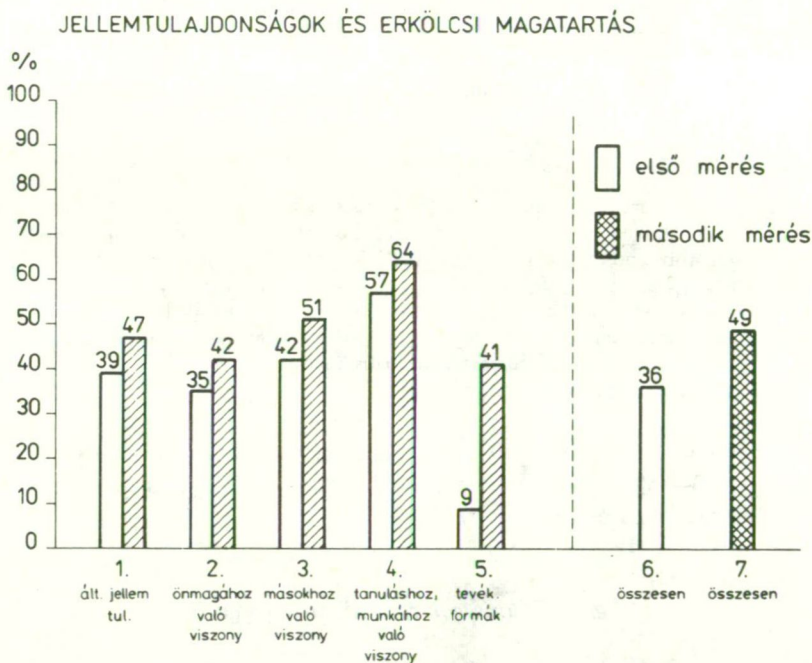
lensége, önformáló és önszabályozó képessége. Hasonlóan fontosnak tartjuk a gyermek erkölcsi felfogása és annak gyakorlati megvalósítása közötti viszony megfigyelését.

3. *Másokhoz való viszonya:* pl. baráti kapcsolatainak jellemző vonásai, más jellegű társas kapcsolatai (iskolában, szülei, testvérei körében, idősebbekkel, fiatalabbakkal, más neműekkel, úttörőben, KISZ-ben, játék közben), szolgálatkészsége, segítőkészsége, előítélete másokkal szemben, másokkal kapcsolatos lelkiismeretessége, esetleges rosszindulatának megjelenési formája, durva viselkedésének jellemzői (állatok kínzása, csúfolódás, verekedés) stb.

4. *Munkához és tanuláshoz való viszonyára* utaló jellemzők: pl. szorgalma, igyekezete, aktivitása, küzdeni tudása, kezdeményezései, lustaságára utaló tényezők stb.

5. *A jellemtulajdonságok és erkölcsi magatartás fejlesztésére vonatkozó tevékenységformák.* E kategóriában azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusoknak milyen elképzeléseik vannak a tanulók jellemtulajdonságainak tudatos fejlesztéséről.

A felsorolt és a lehetséges problémák értékelésére az alsó tagozatos gyermekek esetében 0–15, a felső tagozatosok esetében 0–30, a középiskolai tanulók esetében pedig 0–50 pontot adtunk. Az eredményeket a 4. ábra tartalmazza.



4. ábra

Az első mérésre vonatkozó néhány általánosítható észrevételünket így összegezhethjük:

a) A tanulók erkölcsi magatartását kollégáink általában jó érzékkel közelítik meg. Problémát jelent, hogy a tanulók szociális környezete és jellemtulajdonságaik között vagy mechanikus összefüggést jelölnek, vagy egyszerűen nem hozzák kapcsolatba e fontos forrással.

b) A jellemtulajdonságok leírásánál ugyanaz a jelenség figyelhető meg, mint a képesség ismereténél. Osztályfőnök kollégáink 40–45%-a túl általánosan fogalmaz (pl. „becsületes tanuló”, „mindenben megbízható”, „erős akaratú”, „erkölcsileg fejlett”. Mások pedig csak olyan viselkedésformákat írnak le, amelyek nem mindig tipikusak.

c) A személyiségrajzban a külső hatások, viselkedésminták belsővé válásának folyamatát csak nagyon ritkán (5%) figyelhetjük meg. A leírások elsősorban a tanulók külső, felszíni leírását tudják csak nyújtani, belső fejlődésükre, ellentmondásaikra, önszabályozó képességeikre nem utalnak. A leírások inkább statikus jellegűek, néha sematikusak. Ez utóbbi szembetűnő a közösségi magatartás megítélésénél. A tanulók viselkedésének megítélése általában merev, néha még a skolasztikus iskolára emlékeztető szemléletmóddal is találkozhatunk. I. N. 8. osztályos tanuló ezt a problémát találóan így fogalmazta meg: „Az a jó magatartású tanuló, akiről a tanárok csak jót tudnak, és mindenben engedelmes, pedig ilyen tökéletes gyerek nincs.”

d) A jellemtulajdonságok és a többi lelki jelenség közötti összefüggés és ezek integrációjának ismerete általában hiányzik a leírásból.

f) Az „én”-nek önmagához való viszonyáról nagyon kevés ismerettel rendelkeznek kollégáink.

*

A második vizsgálat során⁵ a jellem és erkölcsi magatartás megfigyelésének átlagos statisztikai értéke emelkedett. A legjobb eredményt, 32%-os értéknövekedést az ún. tevékenységformák területén értük el, ami azt bizonyítja, hogy kollégáink szemléletében a ténymegállapítás ezután már csak eszköz, és minél inkább arra figyelnek, hogy az adott tanuló mivé fejleszthető.

A probléma megértésének lényegét találóan jelzi I. K. tanár: „Eddig is éreztem, hogy az erkölcsi nevelés formái az iskolában sok vonatkozásban korszerűtlenek. Elavult forma a folytonos rendreutasító, a csak gátakat, korlátokat szabó, erkölcsi prédikációkat tartó tanári magatartás. Az a nézet erősödött meg bennem, hogy a tudatos befolyásolás lényege a szisztematikusan kiépített tevékenység-sorok és minél több élményszituáció teremtése.”

A többi területen – általános jellemtulajdonságok, önmagához, másokhoz, tanuláshoz való viszony – az eredmények sokkal szerényebbek, és átlag 7–9%-os emelkedést mutatnak. Ez utóbbi megállapítás is azt jelenti, hogy kollégáink többsége megértette azt a tényt, hogy a jellem, a lelki folyamatok és a többi személyiségtulajdonság szerveződésének eredményeként jön létre. A 7–9%-os értéknövekedést pedig főleg annak köszönhetjük, hogy tudatosultak kollégáinkban a tanulói személyiség megismerésének iskolai lehetőségei (pl. feleltetés, írásbeli munkák, egyéni beszélgetés, kirándulás, óráközi szünetek, gyakorlati foglalkozás stb. értékelése).

$$^5 X^2 = 100 \left(\frac{13^2}{85} + \frac{13^2}{115} \right) = 345,6 \text{ (szignifikáns)}$$

A gyermekismeret negyedik követelmény-csoportját az alábbiakban állítottuk össze:

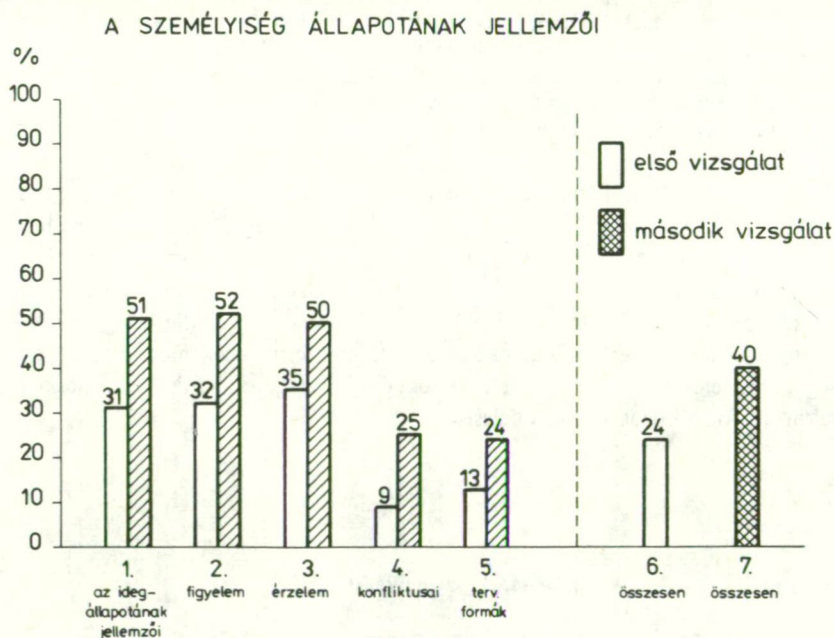
1. Az idegrendszer állapotának és típusának jellemző vonásai: a vizsgált tanuló idegrendszeri fejlettségének ismerete, típusának egyéni megjelenési formái, a reakciógyorsaság, a pszichés megterheléseket követő idegrendszeri tünetek, a fizikai terhelés idegrendszeri hatása, fáradékonyság stb.

2. A *figyelem egyénre jellemző vonásai*: a figyelem önkéntelen és szándékos jellege a tanítási órán, a figyelem felkeltésének belső tényezői, a figyelem ereje, tartóssága, terjedelme, megoszlása, átvitele, esetleges zavarai stb.

3. Az *érzelem* különböző területeinek az egyénre jellemző vonásai: emocionális és magasabb rendű érzelmek (intellektuális, morális, esztétikai, praxikus). Ide sorolhatók még a hangulat, indulat, a szenvedély, ezenkívül az erősség, a mélység, a tartósság stb. Az érzelmi sajátosságok és a különböző tevékenységformák összefüggése, az érzelem-rezonancia, az indítást és gátlást kialakító szerep, a saját helyzetének átélése, kiegyensúlyozottsága, az „én” és a külvilág érzelmi kapcsolódása.

4. Az élet-élés során kialakultak olyan *konfliktusok*, amelyek meghatározó hatást gyakorolhattak a gyermek személyiségfejlődésére; ilyen pl. a tanuló jelenlegi konfliktusérzékenységéről, a szülői, a testvéri, a rokoni, a baráti, az iskolai kapcsolatairól, saját önelvárásairól stb. Szükséges vizsgálni a konfliktusok mélységét, a személyiségre gyakorolt hatását, és a konfliktusok megoldásának módját.

5. Az állapotok alapjaira vonatkozó *tevékenységformák* értékmegjelölésére az alsó tagozatos tanulóknál 0–10, a felső tagozatosoknál 0–20 és a középiskolai tanulók esetében már 0–30 pontot adtunk. Az állapotokat meghatározó alapproblémák ismeretét az 5. ábrán láthatjuk.



5. ábra

Az alsó tagozatos nevelők többsége ismeri a gyermekek örömét, bánatát, szeretetük tárgyát: figyelemmel kísérik kudarcaikat, sőt igyekeznek nyomon követni érzelmeik alakulását. A felső tagozatos nevelők körében is megtaláljuk az előző törekvést, de több tényező miatt csak néhány felszíni töredéket tudnak megragadni.

*

A második vizsgálat⁶ értékei igazolják azt az állításunkat, hogy pedagógusainkban általában megvan a jó szándék a tanulók elmélyültebb megismerésére. Ezt bizonyítja, hogy a kétéves felkészülés után 16%-os átlagos értéknövekedést kaptunk.

A vizsgálat számszerű értékein kívül megállapíthatjuk, hogy a nevelők idegéletani, alkati ismereiteinek felújítása és azok kapcsolódása a pszichés jelenségekhez nagyban megnöveli a pedagógusok biztonságát. Helyes értelmezést nyert pl. a temperamentum és az érzelem összefüggése, továbbá ezek kapcsolódása a személyiséghez.

A figyelem egyes tanulóira és osztályokra történő jellemzőinek vizsgálatát viszonylag nagyon gyorsan elsajátították kollégáink. Nagyobb gondot okozott a figyelem törvényszerűségeinek alkalmazása az oktatói gyakorlatban. Így a tanulók figyelmének irányítása továbbra is problémát okoz.

Legnagyobb eredménynek azt tartottuk, hogy a vizsgálatban részt vevők többsége számára világossá vált az érzelmi szféra rezonáló, motiváló, dinamikai, gátló stb. szerepe a személyiség folytonosan megújuló integrálódásában.

Fontosnak tartjuk továbbá azt is, hogy kollégáink többsége megértette: az egyoldalú teljesítményre törés, az osztályzatok hajszolása az érzelmi szféra fejlesztése nélkül károsan hat a tanulók személyiségére.

A tanulók irányultságának fejlődését jelző főbb vonások

A tanulói gyermekismeret ötödik követelmény-csoportját az alábbiakban állapítottuk meg:

1. A tanuló érdeklődésének, beállítottságának, hajlamának és törekvéseinek jellemzői: pl. mit szeret csinálni, mely tantárgyakat kedveli, mely tantárgy leckéjét, feladatát oldja meg legkönnyebben, mi jelent számára sikert, miben tudja leginkább kifejezni önmagát, érdeklődésének kialakultsága vagy kialakulatlansága stb.

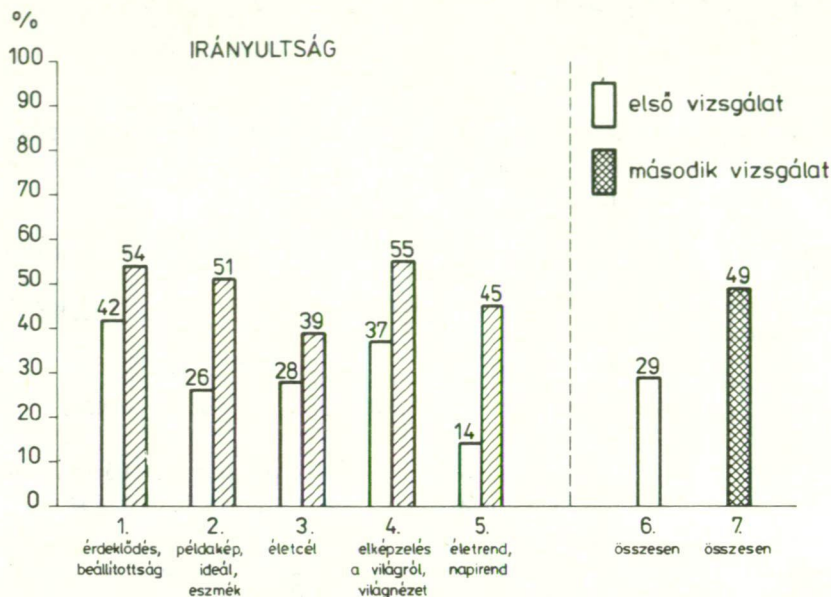
2. Példaképei, ideáljai, eszményképei, eszményei és eszméi.

3. Életcélja, életrendje, napirendje és önszabályozására vonatkozó jellemzői: pl. hogyan képzei el saját jövőjét a társadalomban, mi szeretne lenni, ezért mit tesz, céljai és teljesítményei közötti összefüggés, önmegtervező és megvalósító képessége, életrendjének és napirendjének fejlettsége, tevékenységét beállította-e a kitűzött cél irányába, célratörése, elaprózottsága stb.

4. A világról, az emberről és a társadalmi formákról alkotott elképzelései, meggyőződése (világképe, filozófiai felfogása) stb.

$$^6 X^2 = 100 \left(\frac{16^2}{64} + \frac{16^2}{136} \right) = 588,0 \text{ (szignifikáns)}$$

A felsorolt lehetséges problémák értékelésére⁷ az alsó tagozatos tanulóknál 0–5, a felső tagozatosoknál 0–20, a középiskolások esetében pedig 0–30 pontot adtunk. (L. 6. ábra.)



6. ábra

Megjegyezzük, hogy a követelmény szempontjait külön-külön is összeállítottuk a három életkori szakasznak megfelelően. Ugyanis az irányultság a legkésőbbben (ifjúkorban) kialakuló személyiség-tulajdonság, de alapelemeit természetesen megtaláljuk a megelőző életkorokban is.

Megállapítható, hogy a pedagógusok ismeretei az irányultság területén a leggyengébbek. A témával kapcsolatos megfigyeléseik, vizsgálati módszereik is szegényesek.

A második vizsgálatban az átlagérték 20%-kal növekedett. Ennek arányában alakultak a többi vizsgálati területek szempontjai is. Az életrend értéke 31%-kal, a példakép 25%-kal, a világnézeté 18%-kal, az érdeklődés 12%-kal és az életcél 11%-kal növekedett.

H. V. osztályfőnök a fentiekkel kapcsolatban a következőket mondta: „... mindig nyugtalanított az a probléma, hogy elvárták tőlem az osztály neveltségi szintjének elkészítését, de ezt megnyugtatóan soha nem tudtam elvégezni. A tanulói személyiséggel való foglalkozás során az iskolai megfigyelések csoportjába tartozó eljárásokat kiegészítettük a kérdőív, az interjú, a szociometria stb. módszereivel. Ez is növelte, sőt ugrásszerűen megjavította a tanulók megismerésének lehetőségét...”

*

A leírt vizsgálatnál egyidőben mértük a *tanulók iskolához való viszonyának alakulását* is. Méréseink azt bizonyították, hogy a pedagógusok gyermekismeretének javulásával ugrásszerűen nőtt és egyenletesebbé vált a tanulók iskolához való pozitív viszonya.

$$^7 \chi^2 = \left[\frac{20^2}{78} + \frac{20^2}{122} \right] = 840,8 \text{ (szignifikáns)}$$