

Első lépésként a szerző itt is számbaveszi a különböző felfogásokat: „... gyakran egyik vagy másik funkcióra redukálják a visszacsatolás fogalmát. A nyugati pedagógiai irodalomban nem egyszer a megerősítés és a visszacsatolás szinonimaként szerepel.” „A visszacsatolás egyaránt irányulhat az oktatóhoz és az oktatotthoz: a megerősítés azonban mindig csak az oktatottra gyakorolt hatást.” „A másik fogalom, amivel azonosítani szokták a visszacsatolást, az ellenőrzés, a számonkérés. Kétségtelenül itt a legnehezebb a fogalmak világos elhatárolása...”, mert „az ellenőrzés hagyományos fogalmába is besorolták... a visszacsatolás más funkcióit is.” „Ha elsősorban azt akarjuk megállapítani, hogy milyen ismeretekkel, készségekkel, jártasságokkal rendelkezik valaki, akkor biztosítanunk kell, hogy ne legyen mód a puskázásra. Ha szabályozni akarjuk a tanulás folyamatát, akkor ez kevésbé fontos, hiszen a tanuló sem érdekelt a puskázásban. A megerősítő funkció előtérbe helyezésekor még kisebb a puskázások elkerülésének a jelentősége... A visszacsatolás problémakörét — a pedagógiában ezek alapján úgy foghatjuk fel, mint az ellenőrzés pedagógiai, a szabályozás kibernetikai, a megerősítés pszichológiai feladatait megvalósító módszerek, eszközök és technikai berendezések kérdés-komplexumát. A pedagógiai visszacsatolás aktivizáló, motiváló és nevelő hatást is gyakorol a tanulóra. (Lehetőséget ad a módszerek, oktatási eszközök, tantervek stb. tökéletesítésére az oktatás elméletének fejlesztésére.)”

A hagyományos formában történő tanítást lehet jobban irányítani a jelenleginél. Elősegíti ezen a téren a pedagógus tevékenységét a visszacsatolás jellemzőiről szóló fejezet is. Jellemzőként tárgyalja a visszacsatolás gyakoriságát, hatóterületét, mélységét, hajlékonyságát, gondolkodtató jellegét, terjedelmét, tárgyát.

Azzal a meghatározással, hogy „minél nagyobb számú, különböző felkészültségű tanuló kaphat egyidejűleg megfelelő visszacsatolási jelzést, annál nagyobb a visszacsatolás hatóterülete”, nem teljesen értek

egyed. A visszacsatolásba bevont tanulók száma jellemző lehet az oktatás szerveztségére, módszerére, de nem magára a visszacsatolásra. Kibernetikai értelemben helytelen lenne a fenti módon értelmezett hatóterület bármilyen statisztikai függvényeként kezelni az oktatás további menetének meghatározását.

A gyakoriságnál arra hívnám fel a figyelmet, hogy a még eddig forgalomba került programok is nélkülözik a nagyobb döntések előtti diagnosztizáló tesztekét. Ugyanis a jelenlegi szervezési forma mellett az egyéni tempó bizonyos értelmű korlátozására van szükség. A tantervileg szükséges információk és tevékenységek elsajátításáról való meggyőződés után a tanulók elsajátítási szintjét lehet és kell növelni. Ahhoz, hogy ne „vaktában” történjenek a további tevékenységek meghatározása, szükséges egy diagnosztizáló visszacsatolás. Ezek száma természetesen pontosan meghatározható. (Bővebben erről Gyarakfi F. Frigyes: Individualizáció, demokrácia, ökonomia. Köznevelés 1968/9. 346—348.)

Fontos hangsúlyozni a visszacsatolás többértékű funkcióját. Így ugyanis tisztázható sok olyan félreértés is, amely a programozott anyagokban alkalmazott visszacsatolás gondolkodtató jellegére, vonatkozik.

Ugyanígy nagyon sok esetben a hagyományos oktatás hatása sokkal eredményesebb lenne, ha a tanulók legalább együtt gondolkodnának a tanárral, és a tanár tudná, hogy a tanulók együtt haladnak vele. Nem beszélve azokról az esetekről, amikor a tanár által bemutatandó gondolkodási formák tisztasága nem éri el egy közepes program szintjét.

Összegezve a leírtakat és a könyv olvasása közben szerzett tapasztalatokat, elmondhatom, hogy a könyv nagyon hasznos segítője lesz a pedagógusoknak didaktikai munkájuk eredményességének és gazdaságosságának növelésében.

A kötet anyagát a témáról szóló magyar és orosz nyelvű irodalom ismertetése egészíti ki.

GECSÓ ERVIN

KÉT NYUGATNÉMET KÖNYV A SZEMÉLYISÉGRŐL

Georg Dietrich: Fejlettségi szint és személyiségalkat.

(Entwicklungsstand und Persönlichkeit.) Basel—München, 1966.

Helmuth Donath: A személyiség megítélése. (Persönlichkeitsbeurteilung.) München, 1965.

Két kiváló mű a személyiség megismeréséhez. DIETRICH elsősorban az akceleráció és a szinkronia kérdéséhez kíván vizsgáldásai alapján adalékokat szolgáltatni. Mindenekelőtt utal arra, hogy a fejlettségi szint diagnózisában a jelenségek két fő csoportjának van

meghatározó szerepe: a *fejlődési ütem* variánsainak (ilyenek: akcelerált, normál, retardált) és a *fejlődési harmónia* variánsainak (ilyenek: szinkronia, kovariancia, aszinkronia, divergencia). Ezek mellett kitapintható még a *fejlődés súlypontja*. DIETRICH jelzi, hogy a

különböző szerzők korántsem egységesek e variánsok szerepének megítélésében. Így például a német STRICKMANN szerint az akceleráltak egy bizonyos koordinációs teszt kapcsán magasabb hibapontot mutattak, mint a retardáltak, STEINWACHS és THOMAE viszont az ellenkezőjét állítják.

STEINWACHS (Körperlich-seelische Wechselbeziehungen der Reifezeit. Basel-New York, 1962.) a kovariánsok hatását a következőképpen értékeli:

1. szinkron akceleráltak: a legpozitívabak,
2. szinkron nem feltűnők: pozitívek,
3. szinkron retardáltak: könnyen átlagon felüliek lehetnek,
4. aszinkron akceleráltak: könnyen átlagon aluliak lehetnek,
5. aszinkron retardáltak: a legnegatívabak.

A szinkron akceleráltak nagyfokú stabilitásukkal, ösztöndinamikai és szellemi funkcióik kiegyensúlyozottságával tűnnek ki (STEINWACHS i. m. 254.)

DIETRICH egy átfogó, összesen 1551 fiatalra kiterjedő vizsgálat alapján szűri le következtetéseit. A vizsgálat 1963 őszén zajlott le Nürnbergben, melybe a szerző 8–16 éves tanulókat, köztük 747 fiút és 804 leányt vont be:

A *testi* fejlettség mérésében a következő kritériumokat vették alapul: fiúknál a penis fejlettsége, nemi szőrözet, állszőrözet; lányoknál menstruáció, nemi szőrözet, kebel fejlettsége. Az összehasonlítás a testmagasság, a testsúly és a nemi érettség indexe alapján történt.

A *szellemi* fejlettség szintjeinek megállapítását viszont az absztrakciós képesség, a figyelem és az általános élethelyzetmegértés figyelembevételével végezték. Ez utóbbiak keretében a tanulók 21 olyan feladatot kaptak, amelyek a megadott fogalmak közös vonásainak megállapítására szolgáltatták fel a vizsgált személyt. Ilyen fogalompárokat adtak eléjük: macska—egér, sör—bor, zongora—hegedű, papír—szén, font—méter, köpeny—ruha, kocsí—motorkerékpár stb. Ezekre nyolc perc alatt kellett válaszolni, és maximálisan 42 pontot lehetett szerezni.

A figyelmet BOURDON „áthúzó”-tesztjével mérték, az életsituáció megértésének osztályozó módszere pedig 26 kérdésre adott feladatmegoldó válasz értékelése volt. Ilyen kérdéseket kaptak többek között: Mit teszel, ha elvágsz az újjad? — Mit teszel, ha elvesztetted a barátod labdáját? — Miért építik téglából a házakat? — Mit teszel, ha nálad kisebb gyerek megüt téged? stb.

A szerző kimutatja, hogy a vizsgálatok alapján 18 *szignifikáns csoportba* oszthatók a

fiatalok, s ezek százalékos megoszlása a következő:

1. szinkron akcelerált	1,0%
2. szinkron normál	4,3%
3. szinkron retardált	1,1%
4. kovariáns akcelerált	5,9%
5. kovariáns normál	12,3%
6. kovariáns retardált	4,7%
7. aszinkron akcelerált	5,8%
8. aszinkron normál	8,0%
9. aszinkron retardált	3,1%
10. aszinkron kovariáns akcelerált	6,6%
11. aszinkron kovariáns normál	7,4%
12. aszinkron kovariáns retardált	5,6%
13. divergens szinkron akcelerált	7,3%
14. divergens szinkron normál	6,6%
15. divergens szinkron retardált	5,7%
16. divergens kovariáns akcelerált	4,5%
17. divergens kovariáns normál	7,0%
18. divergens kovariáns retardált	5,5%

A variánsok gyakorisága a *fejlettségi szintben* a következő:

akceleráltak	32,6%
normálok	43,6%
retardáltak	23,8%

A variánsok gyakorisága a *fejlődés harmóniája* szerint:

szinkron	6,4%
kovariáns	22,9%
aszinkron	36,3%
divergens	34,2%

A variánsok gyakorisága a *fejlődés üteme* szerint:

	testi	szellemi
akcelerált	30,9%	35,6%
normál	52,9%	39,0%
retardált	16,2%	25,4%

A szerző arra a következtetésre jut, hogy az akceleráció éppen úgy kapcsolódhat pozitív, mint negatív személyiségalkathoz, mégis bizonyos tendenciák arra engednek következtetni, hogy a szinkron és a kovariáns fejlődési állapotok a rangsor élvonala felé tendálnak.

DIETRICH vizsgálati eredményei szerint a szellemi fejlődés tekintetében a 9—10 élet-évig nincsen jellegzetes különbség a fiúk és a leányok között, s csak a 10—11 életévtől kezdve lesz szignifikáns a lányok szellemi fölénye. A leányok absztrakciós szintje általában 1—2 ponttal múlja felül a fiúkét a 16. életévig, figyelmük 5—8 ponttal, élethelyzetmegértésük pedig 2—3 ponttal magasabb.

DONATH könyvében is értékes szempontokat találhatunk a gyermeki személyiség megértéséhez. Őt elsősorban az foglalkoztatja, *hogyan lehetne megragadni a személyiséget* a pedagógia területén. Igen helyesen azt hangsúlyozza, hogy a gyermek teljesítménye vagy hibája sohasem vezethető vissza a személyiség egyjelen oldalára, ezért „a gyermek egyes megnyilvánulásainak megértése mindenkor kísérlet arra, hogy azt élethelyzetmegértés teljes összefüggésében ragadjuk meg.” (117. old.). Ezt az élethelyzetmegértést DONATH szerint három területen közelíthetjük meg:

1. a gyermek külső megjelenésének módjában (testalkat, ruházódás, ápoltság, mozgás, beszédmód),

2. az otthoni viszonyokban,

3. abban, ahogyan a gyermek önmagát és mások világát átéli.

A gyermek élethelyzete természetesen állandóan változik, tehát e változásokat is állandóan figyelembe kell vennünk, ezért a gyermek megfigyelőlapját folyamatosan kell vezetni.

A szerző a megfigyelőlap vezetéséhez a következő formulát ajánlja:

A gyermek *személyi adatai* (név, életkor, szülei neve, foglalkozása, lakása).

1. A gyermek *külső megjelenése* (testalkat, ruházat, ápoltság, mozgása, beszédmódja).

2. *Családi viszonyai* (gazdasági viszonyai, szellemi légkör, milyen ösztönzések, gátlások érik odahaza, korábbi élményeinek utóhatása).

3. *Magatartása az oktatás közben* (általános munkakészsége, figyelmének jellege, felfogásmódja, gondolkodásmódja, adottságai, képességei, készségei).

4. *Általános magatartása* (törekvései, érdeklődése, hajlamai, alapéletérzése, közösségi kvalitásai, akarati vonásai).

5. *Teljesítményei* (ezek magyarázata).

A szerző a továbbiakban részletes szempontokat ad az egyes pontok szerint haladó megfigyeléshez.

1. A külső megjelenés megfigyeléséhez:

a) *Testalkata*: milyen a testi megjelenése és általános egészségi állapota? Vannak-e testi károsodásai, érzékszervi hibái; kinövések, utóhatások, testi különlegességek? A testi fejlettség az életkornak megfelelő-e?

b) *Ruházata*: elhanyagolt? tiszta? ápol?

c) *Arckifejezése*: kifejező, üres, gyermeki lenyugtató vagy már kialakult, jellegzetes? természetese-e a mimikája? Milyen a nézése: nyitott,

túlnyitott, fátyolos, összehúzott? Mindnek többféle oka lehet.

d) *Mozgásképe*: szögletes, kerek, lágy, kemény, rángatózó, sima, görcsös, elasztikus, gyors, lassú, ritmikus, aritmikus, erőteljes, fáradt, nyugodt, ideges, kapkodó, heves?

e) *Beszédmódja*: szabad, gátolt, folyékony, akadozó, dadogó, heves, vontatott?

2. Családi viszonyaihoz:

a) A környezet mint *szociális tényező*: gazdasági viszonyai, lakáskörülményei stb.

b) A környezet mint *szellemi tényező*: együtt él-e a szülőkkel? teljes a család vagy csonka? a gyermek helye a testvérek, rokonok rangsorában; egyetlen, első, középső, legkisebb; játszótársak, barátok; utca és szervezettek; ellenőrzik-e, kap-e odahaza ösztönzéseket, gátlásokat?

c) *Korábbi környezeti élményei*: dédelgettek, elhanyagolták, túlkényeztettek, érték-e sorscsapások, volt-e gyakori környezetváltozása, nevelőcseréje, különleges sokkok érték-e, járt-e óvodába?

3. A gyermek magatartása az oktatási órán:

a) *A gyermek felfogó képessége*: gyors—lassú, alapos—felületes, lényegfoglaló—felszínes, tárgyilagos—szubjektív, befogadóképességének terjedelme; értelmi—akarati vagy érzelmi—képzelti, tárgyi vagy érzelmileg meghatározott típus-e?

b) *Megfigyelőképessége*: alapos, felületes, önálló vagy csak felszólításra, széles körű, sokoldalú vagy szűk?

c) *Tanulása, emlékezete*: lassan vagy gyorsan tanul-e; logikusan vagy érzelmi kapcsolatok alapján véli-e be a tanulnivalót; tartósan őriz-e meg vagy hamar felejt; gyorsan vagy lassan idéz-e fel; pontos, teljes vagy pontatlan, hézagos a felidézése; emlékezetének terjedelme, típusa?

d) *Figyelme*: jól-rosszul koncentrál; mire vezethető vissza a koncentráció hiánya; könnyen vagy nehezen kelthető-e fel; kitartó-e vagy könnyen elterelhető; szétszórt, feszült, korlátolt, beszűkült, minden tárgyban egyforma-e?

e) *Fáradékonyága*: könnyen fárad, miben nyilvánul ez meg, például a teljesítmény romlik vagy lassul; gyorsan regenerálódik vagy lassan?

f) *Fantáziája*: gazdag, szegényes, fegyelmezett, kősa, milyen területen működik különösen?

g) A gyermek *munkamódszere*: milyen a munkatempója? (gyors, kiegyensúlyozott, ingadozó). Milyen a munkavitele? (megfontolt, tervszerűtlen, célszerű, körülményes, alapos, felületes). Minden területen azonos? Hol jobb? Kitartó, önkéntes, kiegyensúlyozott, vagy megugró?

4. Általános magatartása.

a) *Hogyan éli át önmagát a gyermek, milyen az éntudata és az öntudata?*

b) *Hogyan éli át a külvilágot?* Könnyen vesz fel kapcsolatot; vezető típus vagy inkább sodródik, verekedős vagy inkább közvetítő, békítő típus?

c) *Hogyan cselekszik?* Képes-e megfontolt akarással ösztönein uralkodni vagy akaratgyenge; mi ennek az oka? (hiányos elhatározóképesség, energiaszegénység, kitartás hiánya, erőfeszítő készség hiánya). Képes-e célokat

tűzni maga elé, vagy másoktól vár célkitűzéseket?

DONÁTH hangsúlyozza, hogy minden egyes jelenségnek számos oka, összetevője lehet, ezért a megfigyelés célja *nem csupán a jelenségek leírása, hanem azoknak alapos diagnosztizálása, hogy ennek birtokában képesek legyünk a gyermek személyiségének fejlődését befolyásolni, irányítani, céltudatosan vezetni.*

JUHÁSZ FERENC