

**Rakaczkiné Tóth Katalin**

# **Neveléstan**

**Gödöllő**

**1991**

## ELŐSZÓ

A jegyzet a mezőgazdasági szaktanárképzés hallgatói számára készült. Azzal a céllal, hogy a lehető legjobban tükrözze az új kutatási eredményeket, a korszerűnek minősíthető felfogásokat, s hogy a neveléstan kérdéseit a társadalmi, illetve az iskolai élelt összefüggéseiben vizsgálja, szorosabb kapcsolatot építsen ki ezzel a gyakorlattal. Ez utóbbi szempont kielégítését szolgálja még “A pedagógiai képességek fejlesztése” című szemináriumi program felvétele. A hallgatók tájékozódását és önálló munkáját szolgálja a fejezetek végén megadott irodalom, melyet az oktatás menetében az előadók a friss tájékozódás érdekében újabakkal bővítenek ki.

Szükségesnek tartjuk hangsúlyozni, hogy a jegyzetben olvasható gondolatok, tartalmi és szerkezeti megoldások egy lehetséges, de nem kizárólagos érvényű változatot jelentenek. Ez a “nyitottság” be akarja vezetni a hallgatókat az értékelés, a végiggondolás vagyis az aktív, önálló gondolkodás műveletébe.

Jegyzetünk a hazai, illetve külföldi kutatások és azok eredményeit összegző munkák, cikkek alapján készült, kizárólag házi használatra.

A szerző

# NEVELÉS, ÉRTÉK SZOCIALIZÁCIÓ

## A nevelés fogalma

A nevelés azoknak a hatásoknak az összessége, melyeknek célja a növendéket életfeladatainak megoldására képessé tenni. Ezeket az életfeladatokat az ember annak a társadalomnak a keretében oldja meg, amelyben élni fog. Nevelni tehát annyit jelent, mint az embert képessé tenni arra, hogy bekapcsolódjék a környező társadalomba, azaz a nemzet életébe, azért, hogy a maga egyéni életfeladatait ebben a keretben megoldhassa, e célra összes értékes képességei kifejlődhessenek, s képes legyen a környező kultúrát átvenni, s e kultúrának nemcsak részese, de tevékeny résztvevője is legyen.

A nevelés tehát egyrészt segíteni akarja az embert abban, hogy a maga megélhetését biztosíthassa, másrészt, hogy egyéni értékét kifejthesse, s ezzel a nemzet és így az egész emberiség haladásához hozzájáruljon.

Minden tevékenységünk valamire ráirányuló tevékenység: az akaratban ez mint tudatos célkitűzés lép fel, amely a megvalósítandó eszmék szolgálatában áll. S mindannak ami ezt a megvalósítást előmozdítja eszközi jelentőséget ad. A célnak ebben a folyamatba kettős a szerepe. Egyfelől a tevékenység mozgatója, másrészt jelen van az eszmei tartalomban, amellyel a tevékenységet szabályozza. A cél nem csak pszichikai hatótényezője a tevékenységnek, de egyúttal értelmet is ad annak, mivel értéket fejez ki.

A cél és az érték mindig szorosan összefüggnek egymással, a cél fogalmába válik az érték aktív tényezővé. Az eszmény mindig valamilyen megvalósítandó érték. Ebből kiindulva határozzuk meg a tevékenység folyamatát és azokat az eszközöket, amelyekkel megvalósítása elérhető.

A nevelést is a célirányítottság jellemzi. Bármilyen álláspontonról is határozzuk meg a nevelés fogalmát, minden esetben olyan tevékenységet értünk alatta, amely a gyermek pszicho-fizikai adottságát tervszerű ráhatással valamivé tenni törekszik. Még a naturalizmus is, amely a gyermeki adottság organikus önkifejtésében látja a nevelés lényegét, tulajdonképpen célt tűz maga elé, amennyiben a kifejelettségben mindig több van mint a lehetőségben. A nevelési folyamatban az érték közvetítés, értékátadás alapvető funkcióként jelentkezik. Ami az emberi értékeket rendszerbe foglalja az maga a kultúra. Vagyis az emberiség története során felhalmozott anyagi, technikai, szellemi és szociális (p. erkölcs, életérték, életmód, életcél, eszmék, szociális szerepek) értékek, amelyek segítik az egyes ember és az emberiség előbbre jutását, fejlődését. Az, hogy mi tartozik a kultúra körébe, azt mindenkor a társadalmak történelmük folyamán alakítják ki. Ami az emberiség kultúrájában a történelem során általánossá integrálódott, azt egyetemes kultúrának nevezzük, mert egyetemes érvényű értékeket jelent. A kulturális hagyományok közvetítése és átvétele biztosítja az emberi társadalom életének folytonosságát, s amit az egyes ember a kultúrákból elsajátít, az az egyén műveltsége.

Minden újszülött beleszületik a kultúra valamelyik körébe, rendszerébe, amit nem ő választ, mert az őt körülvevő makro- és mikrotársadalom tőle függetlenül létezik.

Az a folyamat, amelyben az egyén a kultúra értékeit elsajátítja a szocializáció. A felnőtt nemzedék alapfeladata a kultúra átadása s így a kultúrában egyrészt összpontosulási folyamat, másrészt szétáramlás zajlik egyszerre. Egy adott történelmi korszakban az emberiség fogyasztója is és újratermelője a kultúra értékeinek. A kultúra megértéséhez és értelmezéséhez szorosan hozzátartozik az érték fogalma. Az érték a bennünket körülvevő, ismert világ objektumainak sajátos emberi (társadalmi) meghatározottsága, amely kifejezi a tárgyak, anyagiak, szellemiek pozitív és negatív jelentőségét az ember számára. Az érték kategóriák (a szép, jó, igaz stb. fogalmai) igen fontos szerepet töltenek be a társadalmi gyakorlatban. Pl. az emberi együttélés szabályozása mindig érték kategóriák közvetítésével történik. Sem az egyes ember cselekvéseinek minősítése, sem a közösségi együttműködés normáinak kialakulása nem képzelhető az érték kategóriákhoz való igazodás nélkül. A kooperáció és a kommunikáció az emberi tevékenység része. A társadalom e vonatkozásba is kialakítja, hogy tagjaitól milyen viselkedési formákat, normákat fogad el, mit tart értékesnek, jónak. Pl. a kooperáció szempontjából fontos az értelmi képesség, az együttműködési készség, mások elfogadása: a kommunikációs fejlődés mentén a szociabilitás, a kifejezőkészség, mások elfogadása: a kommunikációs fejlődés mentén a szociabilitás, a kifejezőkészség stb. Az egyén számára a kultúrába elfogadott érték kategóriák a táján értelmezett boldogulás feltételeit jelentik. Maga az érték a szubjektum (egyén, csoport, réteg) gyakorlatának (cselekvéseinek, döntéseinek, viszonyainak) egész rendszerében nyilvánul meg. Az értékek elsősorban személyes mintákon keresztül hatnak. Azok az értékek, melyek az egész emberiség számára fontosak, az egyetemes kultúra értéksorába tartoznak. Ilyen pl. az élet megtartása, a család, a gyermekek gondozása, a másik ember tisztelete, a tudás, a szorgalom. A társadalom az elfogadott érték kategóriák, értékrendszerek segítségével orientálja (értékközvetítő) tagjait, hogy mely tulajdonságokat, viselkedési formákat tart helyesnek, követésre méltónak. A társadalom mindennapjaiban azonban egymástól eltérő értékrendszerek és felfogások vannak jelen, s az egyén szocializációja során többféle értékfelfogással találkozhat, rajta is múlik melyiket választja. (értékválasztás)

Az iskolai nevelés során olyan emberi értékek, kultúrelemek, erkölcsi és magatartási normák kibontakoztatása, átadása a cél, amelyek személyiségbe épülése teszi lehetővé az egyén stabilitását, az egyén és a különböző közösségek közötti harmonikus viszony, a hazához, a nemzethez és a tágabb világhoz való kötődés kialakulását, az eredményes alkotótevékenységhez szükséges képességek, motivációk kifejlődését.

Az iskola érték közvetítő, értékalkotó szerepe a személyiségfejlesztés alapja, ez határozza meg az iskola társadalmi funkcióját.

A nevelés során olyan alapvető értékek kerülnek előtérbe, mint a humanizmus, a szeretet, a harmónia, a biztonság, az emberi szabadság, a tolerancia, a pluralizmus és a demokrácia igénye, a hazához és a nemzethez való kötődés, az európai hagyományrendszer vállalása; tudás és a munka, hiszen ezek alapját képezik minden egészségesen működő társadalomnak. Ezek az alapértékek olyan közös humanista alapot jelentenek, amelyre a pluralitás jegyében többféle iskolai értékrend, világnézeti tartalom épülhet. Mindez feltételezi, hogy az iskola alapvető céljának tekintse a kiegyensúlyozott, érzelmgazdag, autonóm, a hazához és a nemzethez kötődő, a jelen viszonyai között eligazodni képes, a társadalmat aktívan alakítani kívánó és tudó, az emberiség ügyeivel is közösséget vállaló ember neveléséhez való hatékony közreműködést. Ezek a célok olyan iskolát feltételeznek, amely humanista és gyermekközpontú, amely ezen értékek mellett széles teret nyit a tanulók spontán érték képző, érték választó tevékenységének, amely képes az iskolát körülvevő társadalmi környezettel folytatandó folyamatos pár-

beszédre, amely az iskolát körülvevő társadalmi környezettel folytatandó folyamatos párbeszédre, amely az iskolát - a tanuló életkori sajátosságai által meghatározott mértékben - a demokratikus közélet viszonyaira történő felkészülés, az emberek és a világnézeti, erkölcsi alapállások különbözőségével szembeni tolerancia gyakorlóterepévé teszi.

A társadalmi kívánalmak értékek formájában fogalmazódnak meg, ezek azok, amelyek orientálják az iskolát a személyiség fejlesztésében, s melyre az iskolák saját értékrendjüknek megfelelő értékeket, értékrendszert helyezhetnek.

Az iskola számára ezek az alapvető értékek irányadók, s szorosan összefüggnek a műveltség, a kultúra köreivel. A nevelés során az iskola feladata az alapvető értékekre építve a személyiség fejlesztése. Ez egyrészt egy viszonylag állandó struktúra kialakítását jelenti, s ebben van szerepe az iskola értékközvetítő, értékfejlesztő, értékválasztó funkciójának a másrészt beletartozik a kialakítandó tudás, a kifejlesztendő képességek, készségek sora. Az értékek az ismeretek (tartalom) a készségek, képességek (funkció) szorosan kapcsolódnak egymáshoz e két utóbbi az értékekből származtatható. Az iskolai nevelés során a műveltségi köröknek megfelelően (anyanyelv, matematika, informatika, testnevelés, ember- és társadalom, természet, idegen nyelv, esztétikai, technika) készségeket, képességeket fejlesztünk, ismereteket nyújtunk, de az egész nevelőmunka a középpontjában az értékközvetítés, az értékfejlesztés áll. Ez adja a személyiség fejlesztés gerincét, "...az érték nem egyéb, mint társadalmilag érvényes preferenciarendszer, amely interiorizálása után alapul szolgál az egyén tájékozódásához társadalmi környezetébe: orientálja értékválasztásában, konfliktusaiban és az alternatívák közötti döntéseiben". (Pataki Ferenc: Társadalom és valóság, Kossuth Könyvkiadó, 1977.)

A következőkben a biológiai lét értékeitől elindulva az én értékein, továbbá az egyén és a különböző csoportok, közösségek közötti viszony értékein át, a világhoz, az emberiséghez kapcsolódó globális értékeig terjedően rendszerezük az iskola életének lehetséges alapértékeit és nevelési tartalmait.

## **A BIOLÓGIAI LÉT ÉRTÉKEI**

A biológiai lét, az élet tisztelete, védelme; a természeti környezet megóvása, az állatok és növények szeretete, a természeti szép iránti fogékonyság. Saját testünk elfogadása, törekvés az optimális testi-lelki egészségi állapotra, együtt élni tudás a megváltoztathatatlan testi adottságokkal, egészségi állapottal, az egészség értéke, az egészségmegőrzés fontossága, az egészséges életmód (egészséges életvitel, táplálkozás, életrend, a test regenerációjához szükséges pihenés, testmozgás) iránti igény, valamint annak megvalósítása a mindennapi életben; a test fizikai készenlétének, állóképességének fejlesztése, megőrzése, felelősség önmagunk biológiai újratermeléséért, saját jövőnkéért, születendő gyermekeinkéért.

## **AZ ÉN HARMÓNIA, AUTONÓMIÁJÁRA VONATKOZÓ ÉRTÉKEK**

Igény az önismeretre, az önnevelésre, az egyéniség kibontakoztatására; felelősségvállalás a saját életút alakításáért; céltudatosság, kitartás, rugalmasság, alkalmazkodni tudás, elkötelezettség, önállóság, saját személyiségünk vállalása; törekvés a belső stabilitás, a belső harmónia, a személyi autonómia megteremtésére, megőrzésére, hit önmagunk erejében, az egészsé-

ges önbecsülésre törekvés, szerénység önmagunk megítélésében. Nyitottság az élményekre, az esztétikumra, az alkotás, a gondolkodás, a tevékenység, a jól végzett munka öröme, a pozitív érzelmekre.

## **A TÁRSAS KAPCSOLATOKRA VONATKOZÓ ÉRTÉKEK**

### **A személyes (intim) kapcsolatok értékei**

A család, az anyaság tisztelete, tisztelet a szülők, nagyszülők iránt. A családi hagyományok őrzése, vállalása, az ősök, a holtak tisztelete, a családon belüli meghittség, szeretet, önzetlenség fontossága, a család nyújtotta védelem, összetartozás-érzés. Fogékonyság az intim emberi kapcsolatokra, a barátságra és a szerelemre, hűség, önzetlenség a párkapcsolatokban, megértés, egymás egyéniségének vállalása, nyitottság egymás problémái iránt. Titoktartás, intimitás a párkapcsolatokban, a kizárólagosságra törekvés, az önzés leküzdése, a kölcsönösségre törekvés, a szerelem szépsége, öröme, a szexualitás embert kiteljesítő jelentősége, felelősségvállalás a szexuális kapcsolatokban.

### **A szociális kapcsolatok értékei**

A másik ember elfogadása autonómiájának tisztelete, készség a másokkal való együttműködésre, kooperativitás, megbízhatóság, becsületesség, őszinteség, szavahihetőség, tisztesség, törekvés a másokkal szembeni igazságosságra, felelősségvállalás másokért, szolidaritás, közösségvállalás más emberekkel, csoportokkal, közösségekkel, nyitottság és fogékonyság más emberek gondolatai és érzései iránt. Törekvés az együttérzésre, az empátiára, a másik ember élethelyzetének, érzelmeinek átélésre, mások gondolataival, szemlélet- és gondolkodásmódjával való azonosulásra, tolerancia más emberek egyéniségével, másságával szemben. Törekvés a többi ember szabadságának biztosítására, megóvására. A másokkal való kapcsolat szükség-szerűen bekövetkező konfliktusainak vállalása, készség a másokkal kialakult konfliktusok kezelésére, feloldására, készség az értelmes kompromisszumokra, az elvtelen kompromisszumok elutasítására, Ellenfeleinkkel szembeni mértéktartó szembenállás, készség a megbocsátásra, a kibékülésre, sportszerűség.

### **A mindennapi érintkezéssel kapcsolatos értékek**

Kultúráltság a viselkedésben, a kommunikációban, a velünk kapcsolatba kerülő emberek tisztelete, udvariasság, figyelmesség, segítőkészség az embertársak nyugalmanak, testi épségének megóvása, a durvaság, az erőszak, az agresszív viselkedés elutasítása, alkalmazkodás a velünk kapcsolatba kerülő emberekhez, másságuk, eltérő szokásaik tiszteletben tartása, törekvés az előítéletmentességre, az előítéletektől való megszabadulásra, mások tulajdonának tiszteletben tartása.

## **A TÁRSADALMI EREDMÉNYESSÉGRE VONATKOZÓ ÉRTÉKEK**

### **A tudással, műveltséggel kapcsolatos értékek**

A világ és önmagunk megismerése iránti igény állandó ébrentartása, törekvés a jelen megismerésére, megértésére, az ellentmondásos valóságban történő eligazodásra. Nyitottság az új ismeretek befogadására, belső készítés a világ jelenségeinek megértése, igény a folyamatos és sokoldalú önművelésre, törekvés az igazság feltárására, a tárgyilagosságra, az objektivitásra, problémaérzékenység, kérdezni tudás, kritikusság, a tévedéshez való jog elismerése, készség saját nézeteinek felülvizsgálatára, önálló logikus, közhelyektől mentes, rugalmas gondolkodás, kreativitás, szellemi igényesség, a szépség, az esztétikum iránti fogékonyság, szuverén értékítélet, jó ízlés.

### **A munkával kapcsolatos értékek**

A hasznos, értelmes munka mint örömforrás, kötelességtudat, szorgalom, kitartás, céltudatosság, rendszeresség, módszeresség, alaposág, figyelem, törekvés a munkavégzés a munkaproduktum esztétikumára, igényesség, a munkában, törekvés az optimális teljesítmény elérésére, az egészséges teljesítményközpontúságra, adaptivitás, alkalmazkodás a gyakran változó követelményekhez, feladatokhoz, feltételekhez, takarékoság, a munka ésszerű megszervezése, gazdasági racionalitás, a vállalkozás, a kockázatvállalás, a verseny, a piaci megmérettetés fontosságának elfogadására.

### **A HUMANIZÁLT TÁRSADALOM ÉS VILÁGKÉP ÉRTÉKEI**

A hazával, a nemzettel kapcsolatos értékek

A szűkebb "haza" (táj, tájegység), szeretete, megóvása, a nemzeti múlt megismerése, megértése iránti igény, a nemzeti múlt emlékeinek tisztelete, igény a nemzeti és népi hagyományok, kultúrkincsek megismerésére, ezek tisztelete, szeretet, védelme a nemzeti szimbólumok tisztelete, a haza, a magyarság múltjával, felhalmozott nemzeti értékeivel való közösségvállalás, jogos nemzeti büszkeség, hazaszeretet.

A világban betöltött helyünk, szerepünk, reális megítélése, egészséges nemzeti önbecsülés, a nemzeti szuverenitás fontosságának tudata, közösségvállalás a határainkon túl élő, magyarsággal, felelősség sorsuk alakulásáért, a nemzeti kisebbségek jogainak tisztelete, kultúrájának, hagyományainak védelme, más népek nemzeti érzésének, azonosság tudatának tisztelete.

A civil társadalommal kapcsolatos értékek

Mások élethez való jogának feltétel nélküli tiszteletben tartása, az emberek egyenlőségének elismerése, a faji, vallási, etnikai különbségek elfogadása, az e téren jelentkező előítéletek elutasítása, az alkotmányosság, a törvényesség, az állampolgári jogok tisztelet, a különböző politikai, ideológiai, vallási, világnézeti felfogásokkal, nézetekkel szembeni tolerancia, az ebben a vonatkozásban jelentkező gyűlölet, türelmetlenség elutasítása.

Érdeklődés, fogékonyság a társadalom jelenségei, problémái iránt, felelősségvállalás a szűkebb és tágabb környezetért, igény a helyi, a közösségi cselekvésre, a hátrányos helyzetben lévő emberek ügyei iránti nyitottságra. Törekvés a demokráciára, az érdekegyeztetésre, a kü-

lönböző egyéni, réteg-, csoport- és ösztársadalmi érdekek összehangolására, a kisebbségi vélemények létjogosultságának elismerése, igény a társulásra, az önszerveződésre, a társadalmi öntevékenységre, törekvés az erkölcsös, a kultúrált politizálásra, érdekérvényesítésre, a saját állásfoglalás igénye, készség a megalapozatlan vélemény megváltoztatására, az indokolt kompromisszumokra.

### **A világra vonatkozó értékek**

Az egyetemes emberi jogok tiszteletben tartása, azonosulás az emberiség közös problémáival, törekvés azok megoldásában való részt vállalásra, a béke megbecsülése, megóvása, az agresszió, az erőszak valamennyi formájának elutasítása, felelősségérzet a jövőért, a jövő nemzedék sorsáért. A világon élő sokféle nemzet, nép, emberfaj egyenjogúságának elismerése, a nemzetek, népek leigázásának, bármely jellegű diszkriminációjának elutasítása, az egyes népek, etnikumok másságának tudomásulvétele, a velük szembeni tolerancia, együttműködés más népekkel, nemzetekkel, a népek közötti gyűlölködés valamennyi formájának elutasítása. Az európai hagyományok, az európai kulturális örökség tisztelete, törekvés ennek befogadására, a közép-európai régió népeivel való közösségvállalás.

Az iskola feladata, hogy a gyermek teljesítőképes tudásra és érzelmi érzékenységre történő nevelésével egy időben segítse tanítványait a kultúra szociális (erkölcsi, életmódbeli, életértékbeli, jogi, szerepbeli) értékeinek és a hozzájuk kapcsolódó viselkedésformáknak az elsajátításában. Az iskola ennek a feladatának akkor tud megfelelni, ha alapelveként az egyetemes műveltség és az adott kultúrkör (európai, nemzeti) értékeire támaszkodik.

### **Ennek alapján az iskola alapvető társadalmi funkciója:**

- az értékek közvetítésével a normarendszer kiépítése, mely hozzájárul egy viszonylag állandó struktúra kialakításához,
- a tapasztalati rendszer kialakításához (szellemi kultúra, munkakultúra, politikai kultúra, szomatikus kultúra)
- viselkedési rendszer kiépítése (magatartás, szokások)

Az iskola feladatának csak akkor tud megfelelni, ha:

- a tanárok és gyerekek közötti kapcsolat kiindulópontja a személyiség, a kölcsönös tisztelet és bizalom
- az ismeretszerzés a pedagógusok és a gyermekek együtt tanulása, együttes tevékenység útján megy végbe
- a gyermekek képességének fejlesztését egyéni program szerint alakítják



- a nevelési-oktatási folyamat az életkori és pszichés sajátosságok figyelembe vételével történik.

## **Szocializáció és nevelés**

A szocializáció a társas kapcsolatokba, a társadalmi életbe való (sikeres vagy sikertelen) beilleszkedés folyamata. Eredménye a szocializáltság, szociális érettség. Születésünk utáni első hónapokban is emberi lények vagyunk, de csak biológiai funkcióink léteznek. A bennünket körülvevő természeti és szociokulturális környezetben, azzal együttműködve és kölcsönhatásban, a kultúra elsajátítási folyamatába válunk beilleszkedőképessé társas lényé, személyiséggé, olyanná aki rendelkezik mindazokkal az ismeretekkel, képességekkel, készségekkel, értékrendszerbeli felfogásokkal, viselkedésformákkal, amelyeket az adott kultúrkörben elvárnak. A szocializáció kifejezést értelmezik folyamatként - társas emberi lényé válás folyamata -, használják eredmény jelölésére, pl. szociálisan érett személy (aki környezete hatásaira adekvát választ tud adni).

Brine (1966) immár klasszikusnak számító meghatározásában a szocializáció" folyamat, amely által az egyének olyan tudásra, képességekre és állapotokra tesznek szert, amely alkalmassá teszi őket arra, hogy a különböző csoportoknak és a társadalomnak többé-kevésbé hasznos tagjaivá váljanak."

Az újszülöttek világra jövele - Parsons (1956) szellemes hasonlatával rendszeresen ismétlődő barbár invázió, hiszen a csecsemőnek fogalma sincs annak a társadalomnak a szabályairól, normáiról, értékeiről, amelybe beleszületett. Mindezeket elsősorban a családban, szüleitől, rokonaitól kell elsajátítania, másodsorban pedig azokban az intézményekben (óvoda, iskola, nevelőotthon stb.) amelyeket a társadalom kifejezetten ezzel a céllal hozott létre.

A nevelés célirányos, tervszerű tevékenység, melynek során az egyént felruházzuk azokkal az ismeretekkel, készségekkel és képességekkel, amelyek birtokában képessé válik a társadalmi életre. E tevékenységben az aktív, célirányos mozzanatot kell kiemelni, mert a társadalmi életre való alkalmassá válás részben spontán folyamata a szocializáció.

A fogalom értelmezésében különbözőségekkel és ellentmondásokkal találkozhatunk, egészen odáig, hogy a nevelést sokan egyszerűen azonosítják a szocializációval.

Pedagógiai szempontból az a lényeges, hogy a szocializáció és a nevelés összefüggő, de nem azonosítható jelenségek.

A nevelés közvetlen célja a társadalmi életre való alkalmassá tétel. A gyermek születése pillanatában rendelkezik ugyan a társadalmi életre való alkalmasság elsődleges feltételeivel, (diszpozíciókkal), de még nem társadalmi lény, hanem azzá válik. Az egyén, ember mivolta a társadalmi feltételek közepette bontakozik ki, s ebben a nevelés közvetlenül és kategorikusan az

ember alakítását szolgáló tevékenység, mely csak akkor eredményes, ha figyelembe veszi a szocializáció bizonyos mértékig spontán folyamatát.

A szocializáció folyamatában az egyén, újszülöttkortól kezdődően tudattalanul veszi át a környezete által nagyrészt nem tudatosan nyújtott érzelmi-indulati hatásokat. E hatások mélyen bevésődnek a kisgyermekkorai pszichikumba. Bizonyos mértékben, "beprogramozzák", a későbbi életkori, nemi társadalmi viselkedésmódokat, szerepeket, vonzódásokat, ellenszenvet, primer értékeket.

Az érzelmi-indulati hatások fő közvetítője a metakommunikáció, amely a hang, tekintet, a mimika, a gesztusok stb. tudattalan vagy kismértékben tudatosuló összjátéka.

A verbális kommunikáció mindig együtt járt metakommunikatív magatartással, s ez utóbbi általában mélyebben érinti a gyermeket, mint a verbális tartalom.

Belső lelki rendszerünket külső közvetítésű mintákból építjük fel. E folyamatban megismerjük a környezetet és önmagunkat, és képesek vagyunk önmagunkat alkalmassá tenni élethelyzeteink megoldására (önfejlesztés).

A szocializáltsághoz hozzátartozik az is, hogy a személy belső késztetést (attitűd) érez, pozitív éntudatot él át teendőinek, viselkedéseinek kialakítására és élethelyzeteinek megoldására.

A szocializáció kitüntetett korszaka a születéstől a hetedik évig terjedő szakasz. Ebben az időszakban a gyermek érzelmi lény, aki biztosabban, pontosabban érti meg a metakommunikációt, mint a verbális közléseket. A szülővel való szeretetkapcsolat indukálja, serkenti aktivitását, érdeklődését, gondolkodását, kezdeményezéseit vagyis azokat a készségeket, amelyek individualizációját és társadalmi beilleszkedését egyaránt megalapozzák. A kisgyermek a pozitív metakommunikációval feléje forduló modellel szemben utánzási késztetést és empátiát (beleélést) érez, s e két egyre intenzívebbé váló motívum alakítja ki benne a modellel való azonosulást, más kifejezéssel az identifikációt. A modell teljes személyiségét befogadja, "bevetíti" önmagába, és így a modelltől átvett érzelmeket, nézeteket, magatartást, értékeket és szabályokat is oly módon éli át, mintha azok őbenne keletkeznének, őbelőle indulnának ki.

Etológiai kutatások eredményei szerint a felsőbbrendű állatfajok ösztönprogramját módosíthatja az egyed élete folyamán szerzett információk, tapasztalatok hatása: a tanulás. Ez jellemző az emberre is. Egész gyermek- és serdülőkor, életének körülbelül egyharmada, arra szolgál, hogy tanuljon. A serdülőkor ebből a szempontból az emberi lét kiemelkedően fontos periódusa: az érzelmi-indulati hatások, a modellkövetés, a serdülő személyisége hasonlóan mélyen vésődnek be, mint az első hat év történései. E folyamatot másodlagos szocializáció kifejezéssel jelöli a szakirodalom, mert bizonyítottam új érzelmi-kognitív-szociális organizációt alakít ki. A motivált cselekvésben alakulnak ki a gyermeki kognitív struktúrák és a felnőttekkel, a társakkal, a "másikkal" való együttműködés gyakorlata.

## **AJÁNLOTT IRODALOM**

Kelemen László: Pedagógiai pszichológia (Tankönyvkiadó, Bp. 1981.)

Koma Tamás: A nevelés szociológiai alapjai

(Tankönyvkiadó, Bp. 1984.)

## A XX. sz. PEDAGÓGIAI ÁRAMLATAI ÉS IRÁNYZATAI

A XX. század pedagógiáját az irányzatok, álláspontok, célok és eszmék sokfélesége jellemzi. A számos különbség ellenére is felismerhető az elméletekben egy közös vonás: törekvés az iskolai formalizmus szűk és merev kereteinek lerombolása és az ember alkotó személyiségének teljes kibontakoztatására.

Az iskolai nevelést a XIX. században intellektualizmus és egyben a gyermek egyéniségébe való durva beavatkozás jellemezte. Minden erőfeszítés a tanulók logikai -formális képzésére irányult. Ugyanakkor az iskola törődött a személyiség sokoldalú és harmónikus fejlődésével, az érzelmek, az akarat és az erkölcsös jellem kialakításával. Herbart (1776-1841) elvetette ezt a formalizmust, és az objektív tartalom tanításának értékét hangsúlyozta. Nézete szerint a tanuló értelmét megfelelő tananyag közlésével kell képezni. Az oktatás fokozataira vonatkozó elmélete azonban, amely az új tudás közlésének és könnyebb elsajátításának módját írja le, csak még jobban alátámasztotta a régi iskola intellektualizmusát. Iskolájában az egész oktatói folyamat fő tényezője a tananyag és a módszer, nem pedig a gyermek és a nevelő. Ez a formalizmus hamarosan kiváltotta azok reakcióját, akik szerint a nevelés tényezője nem a módszer, hanem a pedagógus személyisége, és a nevelés legfőbb célja, nem bizonyos tudás közlése, hanem a növendék érzelmi befolyásolása, személyiségének alakulása.

Ezek az irányzatok az iskola átalakítását és reformját hirdetik, új nevelési módszereket ajánlanak, szakítanak a régi iskola gyakorlatával, racionalizmusával és formalizmusával, amely csak az értelem "formális" képzésével törődött. Alkotásra és tevékenységre ösztönöz, vissza akarja állítani a munka és a gondolkodás egységét. Bár az új iskola különböző formákban jelenik meg, egységesen jellemző rá az a felfogás, hogy a gyermeket nem tekinti kis felnőttnek, hanem figyelembe veszi sajátos lelki alkatát és a felnőttől eltérő fejlődési dinamikáját. Ehhez kapcsolódik a gyermek természetének a tiszteletben tartása, valamint a jóságába és spontán fejlődésébe vetett hit. Ebből következik, hogy az új iskola a nevelés lehető legnagyobb szabadságát hirdeti, azt, hogy nem tanításra hanem nevelésre és irányításra, a gyermek passzivitása helyett a gyermek önállóságára van szükség. Az iskolai munka közvetlen és legközelebbi célja az, hogy az életre az élet által készítsen elő, hogy élő kapcsolatot teremtsen a gyermek természeti, valamint kulturális és társadalmi környezetével.

A pedagógiai alkotómunka fellendülését nagyban elősegítették más tudományok, elsősorban a biológia, a pszichológia és a szociológiai kutatásainak eredményei.

A fejlődés gondolatának behatolása a pszichológiai kutatásokba oda vezetett, hogy felfedezték a gyermeki személyiséget és annak sajátos belső struktúráját, amely teljesen más, mint a felnőtt ember pszichikuma (Ernst Neumann 1862-1915., Alfred Binet 1857-1911., Granville Stanlex Hall 1846-1924., William Stern 1871-1938., Edvard Chaparede 1873-1940., Jean Piaget 1896-1980., Karl Bühler 1879-1963., Henre Wallon 1879-1960 - mások kutatásai.)

A biogenetikai kutatások kimutatták, hogy a pszichikus sajátosságok öröklése nem azonos a biológiaiával, ezzel elősegítették olyan pszichológiai fogalmak tisztázását, mint a diszpozíció, a hajlam és képesség. Ezen túlmenően - a környezet problémájával foglalkozva - rámutattak

annak jelentőségére is a gyermeki fejlődésben. A különböző kutatások megerősítették, hogy a lelki életnek genetikai és társadalmi feltételei egyaránt vannak és a pszichikum a külső viszonyok hatására fejlődik és alakul, s ebben nagy jelentősége van a társadalmi viszonyoknak, a kollektív tapasztalatoknak is, mert erősítik az egyénnek azt a képességét, hogy átalakítsa saját reakcióját.

Ugyanerre az eredményre jutott a szociológia is. A szociológiai kutatások elterjedésével együtt lassan kialakult és a nézet, hogy az ember társas lény, és csak az által válik emberré, hogy a társadalomban él. Míg Johann Friedrich Herbert (1776-1841) azt hirdette, hogy az emberiség csak egyedekben létezik, hogy a társadalom az egyes egyedek összege, addig ez utóbbi szerint nem léteznek olyan egyedek, akik ne tartoznának valamilyen társadalmi csoporthoz. Minden ember születésétől kezdve szüntelenül a társadalmi befolyások középpontjában áll, és csakis a társadalom életével kapcsolatosan fejlődik.

Ezzel szemben a szellemtudományi lélektan az egyén konkrét belső tapasztalataira és élményeire irányította figyelmét, és meglátta ezekben a személyiség totalitására utaló vonatkozásokat. Eszerint minden egyén elsősorban az által alakul és fejlődik, hogy a kultúra egyénfeletti értékeiben (Eduard Spranger 1882-1963) részesül, hogy értékeket teremt és megvalósítja céljait. Részes a kultúra teremtő folyamatának, az élethez szükséges erőt az értékekből merítik amelyek a hagyományba szüntelenül halmozódnak és gyarapodnak.

A fenti állásponatok ellentmondásait próbálja kibékíteni William Stern perszonalisztikus pszichológiája, amely a "személy" fogalmában a törvényszerűséget a célszerűséggel, a sokféleséget az egységgel kapcsolja össze. E filozófiai álláspont szerint a világ nem "egyforma elemek összeforrott tömege és csak törvények mechanizmusa, hanem önálló és célratörő lények és egymással hierarchikusan összefüggő értékeiben (Eduard Spranger 1882-1963) részesül, hogy értékeket teremt és megvalósítja céljait. Részes a kultúra teremtő folyamatának, az élethez szükséges erőt az értékből merítik amelyek a hagyományba szüntelenül halmozódnak és gyarapodnak.

A fenti állásponatok ellentmondásait próbálja kibékíteni William Stern perszonalisztikus pszichológiája, amely a "személy" fogalmában a törvényszerűséget a célszerűséggel, a sokféleséget az egységgel kapcsolja össze. E filozófiai álláspont szerint a világ nem "egyforma elemek összeforrott tömege és csak törvények mechanizmusa, hanem önálló és célratörő lények és egymással hierarchikusan összefüggő értékek értelemmel teljes rendszere." Az egyén pszichikus fejlődése nem kizárólag a veleszületett tulajdonságokra vagy a külső hatások egyoldalú befogadására épül fel, hanem a külső és belső hatások, a világ és a személyiség, az öröklődő tényezők és a környezet konvergenciájának eredménye. Ezért a személyiség nem állandó és változatlan, hanem élő folyamat, amely spontán belső fejlődésében, tudatos tetteiben, az értékek teremtésében és megvalósításában nem mindig a külső elemek mechanikus törvényszerűségei szerint alakul. A személyiség megértéséhez nem elég csupán környezetét, a rég ható külső tényezőket ismernünk, hanem vizsgálnunk kell azokat a célokat is, amelyeket a masabbrendű egységhez (család, nemzet, emberiség) való tartozás vagy a más emberekhez való kapcsolat állít elé, illetve amelyek abból fakadnak, hogy masabb rendű tárgyi értékeknek szenteli magát. Amint látható az egyes tudományokba mint a biológiában, mind a pszichológiában, szociológiában, mind a filozófiában hasonló áramlatok törnek maguknak utat. Mind erőteljesebben fogalmazódik meg az a meggyőződés, hogy az ember nem egyedülálló és el-

szigetelt lény, hanem bizonyos alaptól kinőve az adott természeti, társadalmi és kulturális környezetben fejlődik és ezzel a környezettel szerves egységet alkot.

## **A XX. század pedagógiai irányzatai**

A XIX. század pedagógiáját az jellemezte, hogy néhány nagy hatású irányzat (pestalozzizmus, fröbelizmus, herbartizmus stb.) vált uralkodóvá és az egyes pedagógiai gondolkodók megítélése lényegében az ezekhez az uralkodó pedagógiai irányzatokhoz való viszonyuktól függött.

A XX. század sokféle pedagógiai kezdeményezése már nem sorolható be néhány pedagógiai irányzat valamelyikébe, éppen ezért egy-egy kiemelkedő pedagógiai gondolkodó elképzeléseit ismertetjük, bizonyos mértékig követve az előző részben leírtakat, vagyis, hogy pedagógiai koncepciójukat milyen alapokra épült.

## **A pszichó-biológiai pedagógia**

A pszichó-biológiai pedagógia legáltalánosabb jellemvonása az életszükségleteknek, az egyén szükségleteit szolgáló gyakorlati értékeknek az egyén öfenntartásának és a környezeti viszonyokhoz való alkalmazkodásának hangsúlyozása. A nevelés szempontjából legfontosabb "az élet" törvényeinek az ismerete, s fő célja, a fizikai bátorság és ügyesség, s olyan lelki tulajdonságok kialakítása, amelyek képessé teszik az egyént a helyes cselekvésre az életviszonyai és körülményei közepette. E pedagógia alapvető jellemvonása a biológizmus, a realizmus és az utilitarizmus.

### **Herbert Spencer (1820-1903)**

A biológiai utilitarizmus jellemzi Herbert Spencer angol szociológus nevelélméletét is. Tevékenysége a XIX. század második felére esik ugyan, de társadalmi és pedagógiai nézetei a pedagógiai elmélet további fejlődésére nagy hatással voltak.

Spencer abból indul ki, hogy a legfontosabbak azok a cselekvési módok, amelyek az ember viselkedését kialakítják. Véleménye szerint a nevelés célja, "hogy bennünket egy tökéletes élet folytatására képesítsen", ezért a nevelés feladata nem lehet más, mint elsajátítani azokat az ismereteket, amelyek az egyén és a társadalom életének sokoldalú fejlődését a legjobban elősegítik. Az élet valójában a természet törvényei szerint fejlődik, s így a nevelés feladata biztosítani a gyermek fejlődéséhez szükséges feltételeket, melynek alapja az emberi természet ismerete. Ez az irányzat Rousseau és Pestalozzi pedagógiai tanításához kapcsolódott, a gyermeki természet feltétlen tiszteletben tartását hirdette, nagy hatással volt (Ellen Key) a későbbi nevelélméletre és nevelési gyakorlatra.

Pedagógiájában az ember érdekeit emelte ki, csak az egyén, az egyén tökéletesedése érdekli. Az egyén veleszületett képességeinek a teljes kifejlesztésére törekszik.

## **Ellen Key (1849-1926)**

A nevelési problémák megoldásának kulcsát a fejlődéstudományban kereste a svéd Ellen Key. "A gyermek százada" című könyvében a gyermekből kiindulva pedagógiáért szállt síkra. A nevelés lényegét abban látja, hogy a gyermek egyéniségét a természet munkájának észrevétlen támogatásával fejlessze. A nevelésből minden kényszert ki kell küszöbölni, még az előre meghatározott tananyag se kösse a gyermeket. A nevelés egyedüli alapja gyermeki szabadság legyen. Nézeteit a gyermek természetének jósága és a családi nevelés értékébe vetett túlzottan optimális hit jellemzi. Érdeme, hogy úttörője volt annak az új nevelésnek, amely tiszteltben tartja a gyermek sajátos természetét és lehetőségeit.

## **A pedagógiai pragmatizmus**

A pragmatizmus minden fogalmat gyakorlati hasznossága és következményei szerint értékeli. Meggyőződésünk cselekvési szabály, a gondolkodás funkciója abban áll, hogy cselekvési határokat alakít ki, a gondolkodás lényegének értékeléséhez, tehát meg kell vizsgálnunk, hogy milyen szokásokat alakít ki, milyen szükségleteket elégít ki. A pragmatizmus minden absztrakcióval és szócsépléssel szembeáll. A valóságra és a tényekre, a cselekvésre és a gyakorlati életre irányul.

## **John Dewey (1859-1952)**

Amerikai filozófus és pedagógus, a pragmatizmus néven ismert filozófiai irányzat fő képviselője. A nevelést úgy tekinti, mint a gyermeki tapasztalatok rekonstrukcióját. A nevelő feladata, hogy úgy irányítsa a gyermek cselekvését, hogy minél több tapasztalathoz jusson és ez helyes alkotó irányba menjen. Szembe fordul azzal a felfogással, amely a nevelést felkészítésnek tekinti, mert azáltal a gyermek cselekvését, hogy minél több tapasztalathoz jusson és ez helyes alkotó irányba menjen. Szembe fordul azzal a felfogással, amely a nevelést felkészítésnek tekinti, mert azáltal a gyermek mindent készen kap, elveszik érdeklődése, passzívvá válik. A nevelés –írja- az folyamata és eljövendő életre való felkészítés. Dewey szerint erőszakot követünk el a gyermek természetén, ha különböző ismeretekben nem úgy vezetjük be a tanulókat, hogy azokat kapcsolatba hozzuk a társadalmi élettel. Ezért – véleménye szerint- tantárgyak rendszerének alapját nem tudományban, az irodalomban, a történelemben stb. kell keresni. Hanem a gyermek saját társadalmi tevékenységében. A tanulók előrehaladását tehát nem a tanulmányok fokozatosságában, hanem az új magatartás, az új érdeklődés kialakulásában, a tapasztalás fejlődésében látja. A nevelést a társadalmi haladás és a társadalmi reform alapvető módjának tekinti. Ezáltal a nevelés jelentőségét, szerepét annak hatókörén kívül kiterjeszti.

## **Edvard Claparedé (1873-1940)**

A gyermektanulmányok és magának a mozgalmak egyik legjelentősebb képviselője E.Claparedé. Az általa hirdetett funkcionális nevelés a gyermek szükségleteiből és érdeklődéséből indul ki. Ezért olyan iskolát kíván, amely az egyes gyermekek közötti egyéni különbségekhez alakítja szervezetét és programját. Az az iskola, ahol funkcionális nevelés folyik, testre szabott iskola, amely az egész iskolai munka középpontjává a gyermeket teszi. Pedagógiai

koncepciója mindenekelőtt orvosi alapképzettségével, a pedagógiai problémák biológiai és pszichológiai megközelítésével magyarázható.

A magatartást és annak fejlődést is olyan önszabályozásnak tekinti, amely egy egyensúlyi állapot visszaállítására törekszik.

A szervezet egyensúlyi megbomlása valamilyen szükségletet teremt, a szükséglet pedig a kielégítésre alkalmas reakció kiváltásra törekszik. Ebből vezeti le a magatartást, mint pszichikus jelenség fő törvényeit. Egyik ilyen törvénye "a funkcionálistatómia törvénye", amely szerint: "egy állati lény, fejlődésének minden pillanatában funkcionális egységet alkot, azaz reagálási képességei szükségleteihez igazodnak". Ebből vonja le a következtetést: "Egy gyermek önmagában véve, nem valami tökéletlen lény, nem félig kész felnőtt, hanem önállósággal rendelkező egyén... Ha a gyermek, önálló lény, teljes létező saját étellel és sajátos szükségletekkel rendelkező valaki, akkor ebből arra következtethetünk, hogy a nevelés - a gyermek szempontjából – nem az életre való felkészítés, hanem maga az élet".

Álláspontja sok tekintetben rokon más olyan pedagógiai teoretikusokéval, akik orvosi képzettség birtokában fordultak a nevelés kérdései felé. Ilyenek voltak a belga Ovide Decroly (1871-1932) vagy az olasz Maria Montessori (1870-1952). Míg ők elméleti tevékenységüket összekapcsolták a nevelés gyakorlatával, nevelési intézmények szervezésével, addig Claparède alapjában véve megmaradt teoretikusnak.

Tevékenysége biztos rokonságot mutat az amerikai Granville Stanley Hall (1846-1924) tevékenységével, valamint a kísérleti pedagógia másik jelentős alakja, a német Ernst Neumann (1862-1915) munkásságával. Hatása mindenekelőtt a gyermeklélektan területén jelentkezett, nem utolsósorban tanítványa és munkatársa Jenas Piaget (1896-1980) elméleti munkásságában. Pedagógiai felfogása sok tekintetben meghatározta a XX. század pedagógiai reformtörekvéseit, elsősorban új iskolamozgalmát.

## **A pedagógiai behaviorizmus**

Bár az új nevelés képviselői gyakran hivatkoznak a gyermek veleszületett tendenciáira és érdeklődésére, nem fordítottak elég figyelmet ezek elemzésére. A nevelés célja felfogásuk szerint az, hogy a gyermeket megfelelő társadalmi-kulturális környezetbe vessék be. Másképp közelítették meg ezt a kérdést azok az elméleti pedagógusok, akik elveiket a magatartáspszichológia eredményeiből vezették le. Noha (a szélsőséges behaviorizmus képviselőinek kivételével) ők is úgy vélték, hogy az egyén jelleme a veleszületett erőknek és környezetének a terméke, az előbbi tényezőt tartották fontosabbnak és kimutatták, hogy a viselkedés és a tanulás alapvető formáinak genesisére vonatkozó kutatások nélkül a jellemet nem lehet megfelelően alakítani. A környezet ugyanis csak a gyermek előtt álló lehetőségek összessége, de az, hogy a lehetőségekkel hogyan él, kizárólag saját ösztöneitől és érdeklődésétől függ. A gyermek tudatos nevelésének első feltétele tehát a pszichikus struktúra legalapvetőbb elemeinek a megismerése. A veleszületett tendenciákat a behaviorizmus valamennyi képviselője megemlíti, mint amelynek ismerete a céltudatos nevelőnek a nélkülözhetetlen feltétele, noha az ösztönök jellegére és fajtáira vonatkozó nézeteikben nagy eltérés mutatkozik.



## **Edouard Lee Thorndike (1874-1949)**

Az amerikai pedagógiai pszichológia egyik legkiválóbb képviselője. A társadalom igényeinek megfelelően kívánja a gyermek ösztöneit átalakítani. Az állatok viselkedésére vonatkozó kísérletei vezettek a tanulás törvényeinek megfogalmazásához. Ezeket a törvényeket az emberekre nézve is érvényesnek tartja. A nevelést a tanulással azonosítja, s ez nem más mint az ember belső átalakítása abból a célból, hogy szükségleteit nemesítsük és, hogy képessé tegyük őt ezen szükségletük jobb kielégítésükre, ezért elsősorban a már meglévő belső hajlamait kell figyelembe vennie és ezekből kell kiindulni, mivel az ember viselkedése ösztöneinek és veleszületett hajlamainak összességéből fakad.

Minden nevelőmunkát elsődleges ösztönökre és képességekre kell alapozni. A nevelésnek egyes ösztönöket el kell fojtani, másokat fenn kell tartani, ismét másokat pedig át kell alakítani és meg kell változtatni. Ennek a feladatnak a végrehajtását megkönnyítik a tanulás törvényei, amelyek közül a gyakorlás és az effektus törvénye a legfontosabb. Így az alkalmazkodás annál tökéletesebb, minél gyakrabban következik be azonos körülmények között az azonos helyzetben való alkalmazkodás (a gyakorlás törvénye), és minél kielégítőbbek a reakció eredményei az (effektus törvénye).

## **Johan Broadus Watson (1878-1958)**

Thorndiknál következetesebb képviselője a Behaviorizmusnak J.B.Watson. Semmiféle öröklött tendencia vagy ösztön létezését nem fogadta el, és a gyermek viselkedését kizárólag a külső ingerek által kiváltott reakciókkal magyarázta. A gyermek jelleme, viselkedése kizárólag a nevelés, a külső hatások függvénye. Ugyanaz a mechanikus szemlélet jellemzi, mint Thorndike pszichológiai nézeteit, de míg Thorndike az effektus törvényével együtt elismeri a lelki életnek legalábbis tendencia jellegét, addig Watson a pszichikumot tisztán mechanikusan magyarázza.

Igen erősen hangsúlyozza azonban a nevelés jelentőségét és felelősségét, főleg a gyermek életének első éveiben. Rámutat a családi nevelés lehetséges tévedéseire (pl. túlzott kényeztetés) és arra ösztönöz, hogy minél nagyobb figyelmet fordítsanak a gyermeki pszichikumra ható tényezőkre.

## **Individuálpszichológia**

A mélylélektanból kivált pszichológiai irányzat. Hangsúlyozza a nevelés fontosságát, rámutat a személyiség normális fejlődésének feltételeire, felhívja a figyelmet az ember ösztönéletére és annak szerepére, jelentőségére a személyiség alakulására.

## **Alfred Adler (1870-1930)**

Elméletének lényeges vonása, hogy az egyént a társadalomhoz való viszonyában szemléli, magatartásának főbb motívumait a társadalmi szükségletekben látja. Elveti Freud egyoldalúan szexuális koncepcióját, döntő momentumnak az ember előtt álló életfeladatokat tekinti és azt, hogy hogyan tudja az ember megvalósítani. A személyiség egysége ebben az érvényesülési törekvésben jut kifejezésre. Minden figyelmét a nevelés hibáira irányítja, hangsúlyozva a korai gyermekkorban ért hatások jelentőségét.

Felhívja a figyelmet a környezet és nevelés jelentőségére és a pedagógia feladatként tűzi ki, hogy a gyermeket korán hozzásegítse a társadalomba való beilleszkedéshez. Megfeledeznek azonban arról, hogy a környezet csak egyike azoknak a feltételeknek, amelyek a gyermek jellemének fejlődésére hatnak. Pedagógiai koncepciójában fontos tételként állapítja meg, hogy minden pedagógiai beavatkozás elhibázott akkor, ha nem veszi figyelembe a gyermek konkrét, élő személyiségét, hanem számol sajátos életkörülményeivel és ha követelményeit nem a fejlődő ember egyedi pszichikus adottságaihoz szabja.

### **Pedagógiai perszonalizmus**

A személyiség pedagógiájában a személyiség fogalma foglalja el az első helyet. Ebben a fel fogásban a nevelő tevékenység célja a személyiség; benne látja az ember és a társadalom rendjének feltételeit. A szabadság pedagógiáját hirdetik, amely megszabadítja a gyermeket minden külső kényszertől és kötöttségtől. Ez a pedagógia a növendék természetébe vetett hitből táplálkozik. Nem veszi azonban észre semmi által nem korlátozott fejlődés veszélyeit, el lentétben a szociálpszichológia híveivel, akik az egyént teljesen a társadalomnak rendelik alá. A nevelés pszichológiai elmélete, különösen perszonalista formájában, az élet ellentmondásainak egyedüli kivezető útnak az önálló, alkotó, kultúrált személyiség kialakítását tartja.

### **Ernst Lind (1864-1943)**

Lind pedagógiájában alapvető megállapítása az, hogy a lélek önálló életet élő organizmus, amely a benne levő csírából fejlődik. Az oktatás szerepe a lélek fejlődésének előmozdítására és védelmére korlátozódik. A pszichikum organikus életének gyökere az érzelem, amelynek segítségével a személyiség kialakulása végbe megy. Ebből kiindulva elutasítja az intellektualizmust, mert aki növendékének csupán értelmével számolt, soha sem tudja személyiségét kibontakoztatni. Az iskolának az élmények és a tettek iskolájának kell lenni és nem a lélektelen formák iskolájává, amely a gyermek nevelését a tananyag módszerek feldolgozásától teszi lehetővé.

Elsők között volt aki szembefordult a régi iskola módszertani és oktatási személynél. Meglátta az egyéniség érdekeit és nem akarta, hogy az iskola a maga mechanizmusával elfojtsa azokat. Kiemelte az ember belső élményeinek és meggyőződésének az életre és a jellemre gyakorolt hatásait. Ezért azt kívánta, hogy a tanítási óra ne csak a tantervben előírt anyag holt feldolgozása legyen, hanem a tanulók és nevelők egyaránt alkotó élményt jelentsen.

### **Első kísérletek az "új nevelés-sel".**

A XX. századi fejlődés és neveléslélektan felfedezte a sajátos gyermeki természetet, a gyermek érzékenységét, aktivitását. Szembe fordult a régi iskola nevelési gyakorlatával, s feladatul azt tűzte ki, hogy gondoskodjék a gyermek veleszületett hajlamainak fejlődésével. Olyan környezetet, légkört teremtsen számára, amely nem fészélyezi természetesen aktivitását és lehetővé teszi erőinek és képességeinek kifejlődését. Ehhez a már meglévő iskolák és az ott alkalmazott módszerek nem voltak megfelelőek. Az új iskola hívei elveik megvalósításához kísérleti iskolákat hoztak létre.

### **Ovide Jean Decroly (1871-1932)**

E. Claparède-hoz hasonlóan a gyermek szükségleteit és érdeklődését teszi oktatói és nevelési reformjának kiindulópontjává és alapjává a belga származású Decroly. A reformpedagógia egyik legnevesebb képviselője, az általa kialakított módszer az élet által az életre nevelést tartotta céljának. Arra törekedett, hogy a valóságot globálisan láttassa meg a tanulókkal, ezért a szokásos tantárgyak helyett érdeklődési központokat alakított ki. (környezet, család, táplálkozás, időjárás stb.) Decroly volt az első, akik az iskolában az olvasás és írás oktatásának globális módszerét alkalmazta és ő volt szintén, aki elsőként vezette be azokat a nevelő játékokat is, amelyek segítségével a gyermek figyelmét könnyen fel lehet kelteni és ébren lehet tartani. Vitatható oldala Decroly pedagógiájának, hogy a nevelés feladatait az élet biológiai céljára korlátozza és nem látja meg az élmények, valamint az egyéni és társadalmi törekvések bonyolultságát és sokoldalúságát.

### **Mária Montessoni (1870-1954)**

A nevelés legfontosabb feladatának azt tartja, hogy a gyermeket szabad és önálló életre készítse elő, mozgásra és munkára neveljen. Ezért nevelési rendszerének alapjává a szabad tevékenység elvét tette. Mint Rousseau, ő is úgy véli, hogy nem szabad korlátozni a gyermek mozgásának szabadságát, és nem szabad mások akaratát rákényszeríteni, ha lehetővé akarjuk tenni vele született erőinek szabad fejlődését. Másrészt viszont tudatában van annak, hogy a gyermek szabadságának csak akkor van nevelő-értéke, ha a bizonyos célszerű cselekedetekben és gyakorlati feladatok megoldásában nyilvánul meg, ha a gyermeket rávezeti a fegyelem útjára a megtanítja arra, hogy bizonyos életelvekkel összhangban cselekedjék. Ezért a gyermek cselekvését a természetes emberi környezet keretei közé szorítja. (A gyermek szabadságát hirdeti, a gyakorlatban a gyermek tevékenységét korlátozza, ha ezt más módon is teszi, mint a hagyományos pedagógia.)

### **A munkaiskola**

A passzív és tematikus "magoló iskola" elleni reakció, amely századunk elején élénk pedagógiai mozgalmat váltott ki, az aktivizálásának és az öncélúságnak már a XVIII. században ismert eszméihez kapcsolódott. Ezeket az eszméket választotta alapelveül a személyiség pedagógiája, ez fejezi ki az ún. munkaiskolának, az aktív iskolának, a cselekvés iskolájának legmélyebb tartalmát is. E pedagógiai irányzatok ugyanis nem a passzív befogadásra, nem a mechanikus ismétlésre építenek, hanem a gyermek pszichikus erőinek szabad fejlődésére, a

gyermek érdeklődésére, független szellemi munkájára. Ezek az irányzatok a súlypontot a tanításról a tanulásra helyezik át.

A tevékenység elvén alapuló nevelés alakítja, fejleszti a személyiséget. Ezt viszont csak a "munka" által lehet megvalósítani. A munkaiskola törekvések között voltak olyanok, amelyek a manuális munkát, mint tantárgyat kívánták tanítani, továbbá olyanok amelyek a munkát mint általános elvet hangsúlyozták, s végül olyanok, amelyek munkán már egyáltalán nem kizárólag manuális munkát értenek, hanem általában minden önálló tevékenységet. Ez utóbbi törekvések a munkaiskolán egyszerűen azt értik, amit Claaparéde egyéniségre szabott iskolának, Ferrière aktív iskolának nevezett.

### **Georg Kerschensteiner (1854-1932)**

G. Kerschensteiner nevéhez fűződik az egész irányzat elterjedése, ő adta a munkaiskola első, legteljesebb elméleti indoklását. Az iskolai nevelés egyik fő feladatát abban látta, hogy a játék magatartásából átvezesse a gyermeket a munka magatartásába. A munkának azáltal, hogy bizonyos készségeket kifejleszt, még nincs feltétlenül pedagógiai értéke, ez csak formális képzés, ez a formális képzés azáltal válik pedagógiaileg értékessé, hogy a "kulturjavak", az "érvényes értékek" szolgálatába állítjuk.

Mindebből következően Kerschensteiner elutasítja, hogy a munkaiskolában a tanuló munkája során gazdasági értéket hozzon létre, vagy hogy munkával ismereteket szerezzen, fejlessze gondolkodását. Azt kívánja, hogy a gyermek átélje tevékenységét. Ez azonban nem jelent (mint pl. Montessorinál) öntevékenységet. Itt az átélés a követelményekkel (az érvényes értékkel) való összevetést jelent.

A munka általi neveléssel elsősorban arra akarta felhívni a figyelmet, hogy milyen értéke van a munkának mások számára és ezáltal hozzájárulni a szakmai munka morálisabbá tételéhez, valamint az egész társadalom erkölcsi színvonalának emeléséhez.

### **Szociológia és pedagógia**

A szociológia az egyéni tudatot a társadalmi élet termékének és elválaszthatatlan részének tekintette. Hangsúlyozva a nevelés társadalmi jellegét, elvetették annak individualisztikus célját. A társadalom tökéletesítésének, belső erői növelésének egyetlen biztos módszerét az egyén társadalmivá tételében, a társadalom életéhez való alkalmazkodásában látták.

### **Emile Durkheim (1858-1917)**

E. Durkheim a szociológiai pedagógia legkiválóbb képviselői közé tartozik. A nevelés célja szerinte a fiatal nemzedék társadalmivá tétele. Ennek lényegét az aktív engedelmségben látja, abban, hogy az egyén alárendeli magát a társadalom erkölcsi követelményeinek. Helytelenül azonosítja a társadalmi tartalmat a szellemi tartalommal és a sokoldalú szellemi kultúrával

rendelkező ember helyett az olyan ember eszményét állítja elénk, aki szorosan aláveti magát a társadalom véleményének és a közösség követelményeinek. Ezt a közösséget viszont irracionális és transzcendens vonásokkal ruházza fel.

El kell azonban ismerni, hogy Durkheim a társadalmi jelenségek mechanizmusának felfedezésével mégiscsak racionális utat mutatott e mechanizmusok számba vételére, a személyiségfejlésben való felhasználásukra.

## **Az idealista pedagógia**

A pozitivista pedagógia mellett, amely a tapasztalat alapján áll, és nevelési céljait a konkrét társadalmi valóságból meríti, századunk elején kialakult az idealista pedagógia is, amely céljait és követelményeit filozófiai premisszákból akarja deduktív módon levezetni. Ez az irányzat a filozófiát teszi rendszerének alapjává. Az empirikus típusú szociológiai pedagógiával összhangban, azt állítja ugyan, hogy az ember csak társadalmi közösségekben válik emberré, de ez a közösség a szellemi, erkölcsi közösségnek ez az eszménye határozza meg az idealista pedagógia nevelési célját és feladatait.

## **Paul Natorp (1854-1924)**

Az idealista pedagógia egyik kiváló képviselője Paul Natorp. Nagy hatással voltak rá Pestalozzi pedagógiai eszméi és a XIX. század társadalmi mozgalmi, nevelési elméletét mégis főként Kant filozófiájára alapozta. Herbarttal ellentétben, aki az etikát és a pszichológiát a pedagógia segédtudományának tekintette, Natorp teljesen egyesíteni akarta filozófiát és a pedagógiát: a nevelés célját és feladatát a filozófia segítségével kívánta meghatározni. A nevelés feladatát az akarat nevelésében látta.

Társadalmi pedagógiájának logikai felépítése rendkívül zárt és egységes. A nevelési folyamatot a "tudat törvényéből" a tapasztalattól független "eszméből" vezeti le, pedagógiája éppen ezért túlságosan racionális és absztrakt. Ennek következtében túlbecsült az objektív értékeket, az ember érzelmi életével kapcsolatos szubjektív értékeket pedig nem értékeli kellőképpen. Figyelmen kívül hagyja az érzelmenek az egyén és a közösség életében betöltött szerepét. Ezzel párhuzamosan túlzottan hangsúlyozza a tudat formális funkcióját. Következésképpen tartotta magát szellemi konstrukciójához, és nem vette észre, hogy az érzelem és a képzelet az értelemmel és az akarral egyenrangú és értékű tényezők, melynek éppúgy elengedhetetlen feltételei a személyiségnek, mind e két utóbbi.

## **A kultúrpedagógia**

A XIX. század második felében kialakult természettudományos gondolkodás hatására, mintegy annak eredményeként jött létre a naturalista pedagógia, amelynek egyes irányzatai nem kellő súllyal illesztették nevelési rendszerükbe az ember személyiségének, szabadságának, spontaneitásának alakítását, elhanyagolható tényezőnek tekintették még a közösség életében is azt a képességet, hogy objektív értékeket tud létrehozni.

A pedagógiai naturalizmusnak erre az egyoldalúságára irányították a figyelmet Wilhelm Diltheynek a kultúrára vonatkozó vizsgálódásai. A kultúrát létrehozó embert nemcsak a természettudományos értelemben vett természeti lénynek jellemezték, hanem mindenekelőtt olyan kulturális lénynek, aki részt vesz az objektív értékek létrehozásában és felhasználásában. Ennek megfelelően a nevelés feladata felkészíteni az embert a kulturális életbe való tevékenység és alkotó részvételre, bevezetni az egyén feletti értékek világába, kifejleszteni szellemi erőit, és felkelteni benne a kultúra eszményét. Az oktatásnak ezt a nevelési célt kell szolgálni. A kultúrpedagógiában az oktatás lényeges és alapvető fogalom.

### **Wilhelm Dilthey (1833-1911)**

W.Dilthey tagadhatatlan érdeme, hogy felfedezte a lelki élet történelmi struktúráját. Az, hogy az ember mit és hogyan él át, hogy mivé válik nem csupán pszichológiai természetétől függ, hanem attól a történelmi korszaktól is, amelyben él. Ebből a felfedezésből következett az új pszichológia megteremtésének szükségessége. Dilthey lerakta ennek a pszichológiának az alapjait. Az általános pszichológia a lelki jelenségeknek három fő fajtáját különbözteti meg: a képzeletet, a gondolkodást és a cselekvést. Dilthey ezekkel az átélést, a megértést és a kifejezést állítja szembe. Ennek a felfedezésnek fontos következménye Dilthey etikai és világnézeti relativizmusa. Minden etikai elv, morális cél, minden nézet történelmileg determinált, és csak is az adott történelmi helyzetben érvényes.

Így tehát a pedagógiában sem lehet egyszer s mindenkorra kötelező normákat megfogalmazni. Ha ténylegesen nevelni és oktatni kívánunk, a konkrét növendéket konkrét helyzetében, környezetében és a társadalomhoz való viszonyainak a teljességében kell figyelembe vennünk. A nevelő számára a nehéz feladat megoldásában segítséget nyújt a strukturális pszichológia. Ezt azonban előbb meg kell teremteni. Ez a feladat Dilthey tanítványára, Eduard Spangerre maradt.

### **Eduard Spanger (1882-1963)**

Német filozófus korának nagyhatású pedagógiai gondolkodója. Világképét szellemfilozófiáján és szellemtudományi pszichológiáján alapuló humanizmus határozza meg, mely az ember erőinek teljes kibontakoztatása révén valósul meg. Pszichológiájában az "ént" szubjektív szellemnek tekinti, ezzel állítja szembe az objektív szellemet (a kultúrát), melyet teljesen soha nem ér el az ember, de amelyhez mindig közelednie kell.

Ebből adódóan elhárítja azt egzakt törvények megállapítására törekvő pszichológiát, egyfajta szellemtudományi és leíró pszichológiát dolgoz ki, melyben a szellemi tartalmak, a magatartásmódok, az átélés, az alkotás, az életirányulások elméletének kimunkálására törekszik. A művelési folyamat ott megy végbe, ahol az objektív szellem és a kibontakozó, kereső szubjektív szellem találkoznak. A nevelés lényegét a művelés folyamatával azonosítja. Így a nevelés olyan tudatos kulturális tevékenység, amely segíti az egyén fejlődését abban, hogy a számára hozzáférhető kulturális tevékenység, amely segíti az egyén fejlődését abban, hogy a számára hozzáférhető kulturális világ értelmét és erkölcsi tartalmát magába értékelje és formálja. Az

igazi művelés célja a személyiség teljes kialakítása “az egyéniség kultúrája”, amely az objektív értékeknek szüntelen eleven elsajátítását és a szellemi erők sokoldalú gyakorlását követeli meg.

### **AJÁNLOTT IRODALOM**

1. Búzás László: A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
2. Nagy Sándor: Mába nyúló történelem, a harmincas évek pedagógiai irányai. (Pedagógiai Közlemények) Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
3. Vág Ottó: Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.

### **A NEVELÉS KÉRDÉSE A KÜLÖNBÖZŐ PSZICHOLÓGIAI IRÁNYZATOKBAN**

A nevelés fogalmára a pedagógusok számtalan meghatározást adnak. Pszichológiai szempontból is sokféle megközelítéssel találkozunk, ebből tekintünk át pszichológiai irányzatoként néhányat.

#### **Behaviorizmus**

A behavioristák azt tették meg a pszichológia tárgyává, amit meg tudtak figyelni: a viselkedést. Viselkedésnek pedig azt tekintették, amit az emberi vagy állati szervezet tesz vagy mond.

A pszichológia szerintük akkor teljesíti feladatát, ha meg tudja mondani, hogy egy adott helyzetben – amelyben ismertek az ingerhatások – milyen viselkedéssel fog válaszolni az illető ember vagy állat.

A behavioristák minden környezeti hatótényezőt elemeztek, gondosan mérték és variáltak, ezzel a viselkedésre vonatkozó mérhető összetevőkön túl a lelki jelenségekről is újabb adatokat nyertek.

A behaviorizmus nevelési koncepcióinak leírásával közvetetten találkozhatunk a szakirodalomban. Dollard-Miller szerzőpáros a tanuláselméletről, mint a személyiség szokásrendszerének (habit) elméletről ír. Megállapításuk szerint az emberi viselkedést tanult, vagyis az a viselkedés, amely az embert, mint gondolkodó lényt, vagy egy bizonyos nemzet vagy társadalmi osztály tagját jellemzi: tanult és nem veleszületett. Tanuljuk a félelmet, a különféle érzelmeket, a büntudatot stb., ezért a nevelésnek az a feladata, hogy olyan új feltételeket teremtsen, amelyek mellett a tanulók adaptívabb, a társadalomhoz jobban alkalmazkodó szokásrendszert sajátíthassanak el.

A nevelés feladata ezek szerint az, hogy megszervezze a reflexszerű tanulástól az összetett belátásig a készítés, a válasz, a vezetőinger és a megerősítés megvalósulási lehetőségeit.

Parke szerint a nevelés a megfelelő és nem megfelelő viselkedésmódokra vonatkozó különbségtétel megtanítását jelenti. Ennek során kialakítják a nemkívánatos viselkedések gátlását, a kívánt válaszokat pedig jutalmazzák. Úgy tűnik – a behavioristák elképzelései szerint -, mint-ha a tanulók e két módon idomíthatóak lennének a helyes társadalmi magatartás elsajátítására.

Aronson szociálpszichológusi meggyőződése szerint viszont helytelen az a behaviorizmusra épülő pedagógusi gyakorlat, amely túlságosan nagy jutalmakat osztogat. A túlzott külső igazolókra való támaszkodás gátolja a folyamatot, hogy nagyobb öröm származzék – az amúgy sokszor unalmas rutinfeladatok – tanulásából.

Kísérletek már óvodásoknál is azt igazolták, hogy a játékért kapott jutalom kötelességszerű munkává alakítja az élvezetes tevékenységet.

Ugyanúgy a kemény büntetés ellen is több példát sorol fel Aronson. “Az iskolás gyerekek tudják – mint írja -, ha puskáznak a vizsgán és a tanárok észreveszik, akkor súlyos megszegésnek és büntetésnek néznek elébe. Így megtanulják, hogy ne puskázzanak, amikor a tanár ott van a teremben és figyeli őket. De vajon megtanítja-e őket a kemény büntetés arra, hogy nem szabad csalni?”

Aronson erre nemmel válaszol. Szerinte minél enyhébb a várható büntetés, annál kisebb a külső igazolás lehetősége. Minél kisebb mértékben áll rendelkezés külső igazolás, annál nagyobb a belső igazolás szükséglete. Ha alkalmat adunk a tanulóknak arra, hogy kialakítsák belső igazolási, erkölcsi rendszerüket, hozzásegítjük őket ahhoz, hogy stabil értékrendszerük és erkölcsük bontakozzon ki.

A neobehavioristák (Staples) véleménye szerint a tanítvány általában meleg, elfogadó, nyílt, természetes és ügyei iránt érdeklődő személyként érzékeli tanárát, ahol a tanítványnak szabad választása van abban, hogy akar-e új viselkedésformákat elsajátítani vagy sem. A cél, hogy a nevelés olyan viselkedést fejlesszen ki, amelyet a tanár befolyásolni tud, s a környezetváltozó viselkedéskészlet bővítésével a tanuló személyes szabadságát is növelni tudja.

A behaviorizmus kondicionálásos és tanuláslélektani kutatásai bizonyították be a feltételes reflexek, az automatizmusok és szokások kialakításának és megszűnésének lélektani mechanizmusait. Az eredmények tükrében a nevelési eljárások tudatosításával pedig mérhetetlenül nagy segítséget adott a pedagógia számára.

## **Alaklélektan**

Az alaklélektan az élmények elemzéséből indul ki, s azt a maga teljességében igyekszik elfogadni, értelmezni. A természettudományos szemlélet és módszereket alkalmazták a filozófiából kiszakadt újonnan születő pszichológia első behaviorista képviselői. Szerintük a jelenségeket le kell bontani elemeikre, ezek törvényszerűségeit kell először megállapítani, majd az egyszerűbbtől a bonyolultabb összetevők felé haladva az elemek közti hatások integrációjából kell az összetett dolgok természetét levezetni. Az alaklélektan képviselői viszont azt tapasztal-



ták, hogy az elemekre bontás, majd ezek újbóli összerakása meghamisítja magukat a vizsgálható jelenségeket. Végkövetkeztetésünk szerint a természettudományoktól kölcsönzött ilyen módszerek alkalmatlanok a lelki jelenségek kutatására.

Nézetünk szerint “az egész több mint a részek összege”, tehát a kutatásoknak az egészre kell irányulnia. Az alaklélektan legfőbb fogalma az organizáció, a szerveződés. Ez bonyolult kölcsönhatást jelent az alegységek között: bármelyiknek már a legkisebb megváltoztatására is az összes többi – a teljes egész fennmaradását szolgálva – válaszol.

Az irányzat képviselői az egységes egész működését, és tulajdonságait vizsgálták.

Nevelési célként a személyiség növekedésének, fejlődésének elősegítését jelölték meg, amely azonban csak kizárólag a személyes tapasztalatszerzéssel valósulhat meg, nincs más mód rá. Pl.: számtalanszor elmondhatjuk egy kisgyereknek, hogy kályha forró, nem tanulja meg – amíg meg nem égeti az ujját. Fel kell fedeznie saját maga számára forróságot.

A nevelés Perls szerint az érési folyamat segítése. Az érés átmenet a függőségből az önállóság, a belső függetlenség felé, az a folyamat, amikor a környezet támogatását igénylő magában is megélő, önálló lény lesz. A nevelés célja tehát az, hogy a tanuló legyen független, fedezze fel azt a sok mindent, amit mások nélkül is meg tud tenni. Van azonban ennek egy hátránya – amint erre felhívja a figyelmünket Perls – tudniillik az, hogy a független emberek nem viselkednek előrelátható módon. A jó állampolgár szerepe viszont azt követeli meg, hogy előre kiszámíthatóan viselkedjünk. Ez azért alakult így, mert biztonságot igénylünk, nem vállalunk kockázatot, félünk a saját lábunkon állni és saját intelligenciánkra támaszkodni.

A nevelés az évszázadok során alapvetően az egyénnek a társadalomhoz való alkalmazkodását segítette elő. Ez jó cél volt addig, amíg a társadalom viszonylag stabil volt, de most, amikor minden így a társadalom is gyorsan változik, egyre nehezebb alkalmazkodni hozzá.

Az érési folyamat során pedig két lehetőség közül választhat a gyermek. Vagy felnőtt és megtanul felülkerekedni a kudarcokon, vagy nem, ha pl. elkényeztetik. Kényeztetni, elrontani Perls szerint úgy lehet a gyereket, ha nevelői minden kérdését jól vagy rosszul megválaszolják. Ha mihelyt akar valamit, azt megkapja, “legyen meg mindene, ha már az apjának nem volt” vagy mert a nevelők nem merik kudarcnak kitenni gyermeküket, hisz ők sem tanulták meg, nem tudják, hogyan lehet a frusztrációt megfelelően eltűrni, a kudarcokat a fejlődés szolgálatába állítani.

Itt kell megjegyezni, hogy Perls azért használja ilyen pozitív értelemben a kudarc tényét, mert szerinte frusztráció nélkül nincs szükségünk és okunk arra, hogy mozgósítsuk képességeinket, saját erőnkől tegyünk valamit. A kudarc fájdalmas, de valahányszor a felnőttet megakasztják a gyerekek fejlődését azzal, hogy nem frusztrálják kellőképpen őket, a fejlődés megáll. A gyerekek ahelyett, hogy növekedésre használná fel a képességei, megragad egy helyben, és elkezd kontrollálni a felnőtteket, szabályozni a világot. Ahelyett, hogy saját erejében bízna, függőséget teremt, a környezetét mozgósítja azért, hogy támaszt kapjon.

## **Pszichoanalízis**

A pszichoanalízis, melyet megalkotójáról freudizmusként is emlegetjük, a mélylélektani iskolák egyike.

Sigmund Freud (1856-1939) osztrák orvos és pszichiáter olyan átütő és a maga korában hatalmas ellenállást kiváltó, sőt felforgató elméletet, gyakorlatot és kutatási módszert hozott létre, mely meghatározó erővel nyomta rá a bélyegét az analitikus irányzatra.

Freud szerint a nevelés végső célja az egészséges, érett személyiség jellemző munka- és szeretetképesség kialakítása.

Stern rámutat, hogy a nevelési célok a világnézet függvényei, de az általános feltételek közé sorolható a testi és lelki egészség, a teljesítőképesség, a társas beilleszkedés készsége, a belső szabadság, szorongás és büntudatmentesség, biztonságérzés, önállóság, lemondási készség, a szexuális problémák megoldása, realitásérzék és nyitottság.

A neofreudikusok közül Fromm foglalkozik a legtöbbet nevelési kérdésekkel. Tudja, hogy a veleszületett adottságok csak megfelelő külső feltételek esetén fejlődnek valódi képességekké. A nevelés feladata – így Fromm – a személyiség harmonikus fejlesztése, az önmegvalósítás elősegítése, az alkotó jellem kialakítása, melynek fő ismérve a szeretetképesség, a lelkiismeretesség és a felelősségtudat.

A komplex lélektan kidolgozója Jung szerint az élet és a nevelés célja az individuációs, az önmagunkká válás folyamata, ami a legbensőbb és semmihez sem hasonlítható egyszerűségünk megtapasztalását jelenti. Az individuációt önállósodásnak, egyeddé válásnak vagy önmegvalósításnak is nevezhetjük, de nem szabad összekeverni az én tudatosodásával vagy az egocentrikussággal. “Az individuáció nem kizárja, hanem magába zárja a világot.”

A mélylélektani iskolák egyetértenek abban, hogy a gyermek lelki élete eleinte csaknem egészében tudattalan, a tudatosság csak fokozatosan fejlődik és erősödik meg. Ezért a nevelés egyik alapvető célja a tudatosság fejlesztése, amely a felnőttkorban sem szűnhet meg. A nevelőnek nemcsak tanulóit, hanem saját tudattalan motívumaira, megnyilvánulásaira is számítnia, építenie kell.

Szándékaink, beállítottságaink bármelyike lehet tudattalan, csakúgy mint a nem verbális kommunikációink jelentős része. Ebből következik – vonják le a mélylélektan képviselői a következtetést -, hogy a nevelési hatékonyság elengedhetetlen feltétele a nevelő és neveltje közti kölcsönös érzelmi elfogadás és ennek megfelelő tükröződése a metakommunikációban.

A pedagógus hiába mutat akaratlagos érdeklődést, esetleg szeretetet, ha tudattalan metakommunikációja ezt nem támasztja alá. Az ekkor keletkező kettősség, inkongruencia megmásítja, ellenértékébe fordítja a tudatos nevelői szándékot.

## **Szociálpszichológia**

A szociológia s a pszichológia közös határán jött létre az egyén viselkedését szociális kontextusokban vizsgáló szociálpszichológia.

A szociológia a szociális interakció sémáit sok esetben az adott egyénekre való tekintet nélkül vizsgálja. A pszichológia viszont az egyént sokszor elszigetelt szociális környezetétől s így tanulmányozza lelki jelenségeit, pszichés törvényszerűségeit.

Brim a nevelésről, mint szocializációs folyamatról ír, amelynek során az egyének megszerzik azt a tudást, azokat a készségeket és képességeket, amelyeknek birtokában különböző csoportoknak és a társadalomnak többé-kevésbé hasznos, eredményes tagjaivá válhatnak.

Goslin azt vallja, hogy a társadalmak és a csoportok fennállása lehetetlen volna, ha tagjaik nem tanúsítanának igen nagyfokú alkalmazkodást bizonyos, közösen elfogadott elvárások tekintetében, amelyek megszabják, hogy nagyszámú és egymástól nagymértékben különböző helyzetekben mi számít megfelelő viselkedésnek, attitűdnek és értéknek. A társadalmi normákkal és az értékekkel szemben tanúsított alkalmazkodást egyidejűleg változásnak is tekinti és a társadalmi viselkedésben megfigyelhető egyéni különbségeket az egyik legfontosabb magyarázatra szoruló problémának tartjuk.

A szocializációt sokan (Gross, Mason stb.) a szerepkialakulás fogalmának a segítségével írják le. A társadalmi szerepet olyan viselkedésként határozzák meg, melyet egy adott társadalmi pozíciót betöltő személytől várnak el. A szocializáció pedig az a folyamat, amelynek során az egyének a társadalomban való hatékony részvételük érdekében számos társadalmi szerepet sajátítanak el. Ebben a folyamatban konkretizálódik az is, hogy az egyének hogyan, miként szerzik meg azt a tudást, azokat a készségeket, amelyekkel kialakítják magukban azokat a diszpozíciókat, amelyek képesség teszik őket arra, hogy az idő múlásával új és újabb pozícióba kerülve – gyermekből serdülővé érve, diákból dolgozó felnőtté válva stb. – a többiek elvárásainak megfelelően teljesítsék szerepüket.

Mivel minden interakciós rendszerben mindegyik résztvevő jelentős mértékben hat az összes többi résztvevőre, vagyis nem beszélhetünk szereptanulásról szereptanítás nélkül, így az interakciós rendszerben mindkét fél viselkedésében bekövetkeznek változások.

Badura kölcsönös befolyásolási folyamatot tételez fel, ahol a tagok viselkedését a résztvevők közötti alkudozás és egyezkedés határozza meg.

Ezek szerint egyrészt a társadalmi pozíció (pl. diákság) betöltése azt jelenti, hogy az interakciós rendszer jelentős személyeinek (pl. az iskola tanárainak) elvárásaira megfelelő válaszokat kell adni. Másrészt a pozíciót betöltő személynek (diáknak) gyakorolnia kell azokat a jogait, melyek alapján bizonyos viselkedéseket elvárhat a többi résztvevőtől. Bármelyik interakciós rendszer szilárdsága tehát attól függ, hogy a résztvevők egyetértenek-e azzal a szerződéssel, amely meghatározza, hogy melyik mit követelhet a másoktól. De miközben az egyezkedés folyik a résztvevőknek nem kell feltétlenül tudatában lenniük annak, hogy alkudozás folyik, vagyis ez a folyamat igen gyakran tudattalanul zajlik az érintett felek között.

Az ilyen szerepekre való felkészítés inkább a meglévő szerepelőírások megtanítását jelenti, s nem irányul olyan tárgyalásokra, egyezkedésekre, melyek magát a szerződést eredményezik. Erre példa a tanár és diák kölcsönös kapcsolatára épülő szerepviszony.

Goslin hangsúlyozza, hogy még a leginkább intézményesített formákban is van a pozíció egyéni birtokának lehetősége az egyezkedésre, alkudozásra, hogy saját szerephelyzetét miként akarja a másikkal szemben megvalósítani.

Az ilyen jellegű kapcsolatokban fontos tényező a hatalom elosztása a résztvevők között. Feltehetjük, hogy a tanár nagyobb befolyással rendelkezik diákjai szerepére vonatkozóan, mint fordítva – bár a törvényes hatalom birtoklásával olyan sok kötelezettség járhat, hogy az adott szerepet betöltő egyénnek igen szűkre szabott szabadsága lehet.

További jelentős mértékben korlátozhatja az egyén szabadságát a szerepegyeztetésben az értékek és a viselkedési normák interiorizációja.

Megállapíthatjuk Goslin nyomán, hogy a szociális tanulás és nevelés interakciós és kulturális összefüggésben megy végbe. Gyakran olyan módon intézményesített, hogy megkönnyítsék a tanulók számára a sajátos készségek, hajlamok és értékek elsajátítását.

A megfelelő viselkedési mintákat vagy a kívülről folyamatosan ható jutalmak és büntetések, vagy olyan belső folyamatok tartják fenn és szabályozzák, amelyeket tanulási tapasztalatok termékeinek tekinthetünk. Kissé leegyszerűsítve az előbbieket: ez a koncepció az egyént, a tanulót külső ingerekre válaszoló, de egyúttal ingerekre is produkáló lénynek tekinti.

A szociálpszichológusok zöme a serdülők és fiatalok esetében igen lényegesnek tartják a kortárs csoportok szerepét. Ebben a korban a társas élet színtere a családból az azonos korúak csoportjaiba tevődik át. Ennek hajtóereje a szocializációs tapasztalatokkal rendelkező serdülő ellenálló attitűdje. A szülők értékeinek, normáinak negatív átértékelése a felnőttvilág tagadásához, az otthoni szálak természetzerű meglazulásához vezetnek.

A kortárs csoport elsősorban a szocializáció jellegét, megjelenési formáját befolyásolja, a család a kisgyermekkorú évek történései alapján inkább a nevelés tartalmát határozza meg.

A kortárs csoport az egyetlen hely, ahol a serdülő egyenlőségen alapuló viszonyokra számíthat. Függsége itt kétoldalú – nem úgy mint családjában vagy az iskolában. A kortárs csoportokban tanulja meg minden fiatal a kölcsönöségi elv begyakorlását, a választás fontosságát, itt ismeri meg, hogy mit jelent nemcsak választónak, de választottnak is lenni. Az azonos körök között jöhet rá, hogy a társai sem többek, sem kevesebbek nála, s ebből vonhatja le azt a következtetést, hogy az emberek lényegében ugyanolyanok mint ő.

## **Humanisztikus pszichológia**

A humanisztikus pszichológia a negyvenes évek végén az Egyesült Államokban társadalmi mozgalomként kezdődött el. Elsősorban C.Rogers és A.II.Maslov munkásságából alakult önálló irányzattá, mely az utóbbi időben kezd összeolvadni a pszichológia hagyományos útjaival.

A humanisztikus kifejezés nem elsősorban az irányzatban kétségtelenül jelen lévő humanizmusra kíván utalni, hanem az emberi méltóság kiemelésére, arra, hogy a mindennapi tevékenység, az ember értékei és létének sajátos, emberi szintű dolgai állnak szemléletének középpontjában.

Abraham I. Maslov (1908-1970) a pszichoanalízis és a behaviorizmus mellett – a saját maga által – harmadik erőnek nevezett lélektani irányzat képviselője, így módon a humanisztikus pszichológia megalapítója. Arra törekedett, hogy megalkossa a lelkiileg egészséges, önmegvalósításra törekvő személy integratív tudományos elméletét. Nézete szerint az általa kidolgozott szükségletek hierarchiája az ember alkotó tevékenységének lényegét jelenti.

Carl Rogers a személyközpontú megközelítés elméletének megalkotója. A módszer alkalmas egyéni vagy csoportos formában történő személyiségfejlesztésre egyaránt.

A megközelítés lényege, hogy nem a nevelő, hanem a tanuló az aktív saját gondjának megoldásában. A tanár abban az értelemben aktív, hogy folyamatosan biztosítja azt a légkört, melyet teljes figyelmével, odafordulásával, megértésével és empátiával teremt meg.

Ebben a biztonságos légkörben válik lehetővé a tanuló számára, hogy a gondot okozó problémájához kapcsolódó érzelmeit átélje, tudatosítsa és megtalálja a saját maga számára leghatékonyabb megoldási módot.

Carl Rogers azt, amit oktatásnak vagy nevelésnek nevezünk, igencsak túlértékelt funkció. A személyközpontú megközelítés atyja negatívan azt a helyzetet, melyben a tanár "felsőbbrendű, helyzeti előnnyel bíró nézőpontjából" ítéli meg", hogy a másik embernek mit kellene tudnia, hogyan kellene viselkednie. Hangsúlyozza, hogy a modern ember állandóan változó környezetben él.

Mint írja: “csak abban lehetek biztos, hogy az a fizika, amit napjainkban tanítanak az iskolában, 10 év múlva már elavultnak számít. A pszichológia tanítása 20 év múlva a mai módon már szintén időszerűtlen lesz. Az un. “történelmi tények” erősen függenek a kultúra pillanatnyi áramlataitól és hangulatától...”

Nézetem szerint az iskolában egy teljesen új céllal állunk szemben. Ez pedig az, hogy ha fenn akarunk maradni, akkor azt a változás és tanulás facilitálásával érhetjük el. Csak azt az embert mondhatjuk műveltnek, aki tudja, hogy hogyan kell tanulni, aki megtanulta, hogy semmilyen tudásanyag sem biztos, csak a tudás keresésének a folyamata ad alapot a biztonságra. A változás képessége, a folyamatra való támaszkodás a statikus tudás helyett, ez az egyetlen dolog, ami a modern világ oktatásának – nevelésének értelmes célja lehet. X (Facilitálni annyi, mint “megkönnyíteni”, elősegíteni, serkenteni.)

A személyközpontú nevelés politikája a következmények számbavételével tisztázható. A kérdés Rogers szerint az, hogy kipróbálja megszerezni a hatalmat ki fölött? A diák abban a folyamatban van, amelynek során megszerzi a hatalmat saját tanulási tevékenysége felett és így egész élete irányítását a kezébe veszi. A facilitatív tanár x kiengedi a diákok felett gyakorolt kontrollt a kezéből és csak a saját maga feletti hatalmat tartja meg magának. Ez veszélyt rejt magában. Ugyanis ki tudja, hogy a diákban meg lehet-e bízni, és vajon a személyközpontú megközelítés folyamata megbízható-e? Így a kockázat ijesztővé válhat a tanár számára. Ugyanígy a diák számára is, tudniillik sokkal könnyebb alkalmazkodni, vezetni hagyni magukat és panaszkodni, mint vállalni a felelősséget, netalán hibákat elkövetni és együtt élni a hibáink következményeivel, a kudarcainkkal. S a tanulókat bizony sok éven át irányították, megmondták nekik mikor mit tegyenek vagy tehetnek, ami – ismerjük el – biztonságot is nyújt nemcsak korlátokat, de kevésbé tanították meg őket a sikertelenség elviselésére.

## **AJÁNLOTT IRODALOM:**

Alaklélektan: (szerk.: Kadros L.) Gondolat 1974.

A pszichoanalízis és modern irányzatai (szerk.: Buda B.) Gondolat 1970.

Behaviorizmus (Szerk. Kardos L.) Gondolat, 1970.

Kultúrák közötti kommunikatív kreatív megközelítései II.

(válogatás a személyközpontú megközelítés irodalmából, Szeged, 1986.)

## A SZEMÉLYISÉG FOGALMA, SZEMÉLYISÉG STRUKTÚRÁJA

A nevelés általános értelemben az emberre irányuló fejlesztő hatások egymással koordinált és egésszé szerveződő rendszere, mely az egyén fejlődését abból a célból segíti elő és irányítja, hogy az képes és kész legyen a társadalomban és az egyéni életben ráháruló feladatok elvégzésére. A nevelés feladata a személyiségfejlesztés, melynek eredményeképpen az ember alkalmassá válik értelmi képességeinek állandó fejlesztésére, személyiségvonásainak folyamatos megújítására. Az ember személyiségrendszere fejlődés nevelés eredményeként jön létre. Négy alapvető feltételtől függ: öröklött adottságaitól, szociokulturális környezetétől, a nevelés hatásaitól és önfejlesztő "energiáitól" szerzett (kialakult) képességeitől.

Az egyén belső diszpozícióin, értelmi, érzelmi értékrendbeli, viselkedésbeli felvételrendszerén keresztül átnézve válaszol környezete hatásaira, és ezek eredményeként hozza létre saját testi-lelki- szociális rendszerének fejlettségbeli, neveltségi szintjét, ami elsősorban tudásban és szociális érettségben nyilvánul meg. A személyiség megkülönböztető jegye, hogy tudatosan viszonyul az őt körülvevő környezethez.

Fogalmának meghatározása elég széles skálán mozog. A sokféle megközelítés legtöbbször azonban három dologban egyetért:

1. A legfőbb mód a személyiség tanulmányozására, annak megfigyelése, vagyis, hogy mit tesznek, milyen cselekvésre mondják azt, hogy jellemző rájuk.
2. A személyiség ténylegesen létezik, s nemcsak az ember viselkedésének összefoglaló megjelölése.
3. A személyiség viszonylag rögzített és állandó, helyesebben létezik egy "mag", amely viszonylag kevésbé változik, s csak a felszíni sajátosságok azok, amelyek módosíthatók.

A személyiség fogalmának körülírására különféle meghatározások születtek. Ezek közül idézünk néhányat:

Tulajdonságok alapján: "Az egyén személyisége nem más, mint személyiségvonásainak sajátos struktúrája." (Guilford)

Viselkedés alapján: "A személyiség az egyén elég hosszú időn át megfigyelhető cselekvésinek összessége (Watson) vagy Hull megfogalmazásában a személyiség szokások hierarchiája.

Az ember szociális voltát emeli ki: "A személyiség ható és érzékelő folyamatok dinamikus egysége, amely relatíve tartós viselkedésminták alapján, interperszociális szituációkban valósul meg." (Sullivan)

Több olyan definíció is létezik amely a személyiség több tényező kölcsönhatásában vizsgálja.

“A személyiség azoknak a pszichofizikai rendszereknek a dinamikus organizációja az egyénben, amelyek jellegzetes viselkedését és gondolkodását determinálják.” (Allport)

## A személyiség fogalom körülírása

A személyiség legfontosabb sajátosságait az alábbiakban fogalmazhatjuk meg.

### *1. Az ember, mint személyiség pszichofizikai rendszerek organizációja.*

Mindenütt a természetben a fejlődés során bekövetkező minőségi ugrás organizációs szintben való emelkedés is egyben. A személyiséggé válás is újabb organizációs szintet jelent a fejlődésben, melynél fontos szem előtt tartani, hogy az ember nemcsak biológiai, hanem személyiséggé vált társadalmi lény is.

### *2. A személyiség kialakításában a tapasztalatoknak éppúgy szerepük van, mint a veleszületett diszpozícióknak. (magának az anatómiai-fiziológiai bázisnak)*

Az ember születése pillanatában társadalmi lény, mégis magatartásának fő mozgatórugói kezdetben inkább biológiai jellegűek. A személyiségfejlődés iránya a társadalmi motívumok és társadalmi értékek erősödése felé mutat. Hangsúlyozni kell azonban, hogy ez nem jelenti a természeti adottságok, a belső szükségletek és hajtóerők lebecsülését. A személyiségfejlődés e két tényező kölcsönösségében keresendő. A személyiséget meghatározzák társadalmi kapcsolatai, a társadalomban betöltött szerepe, de ehhez személyes akarat, megfelelő kvalitás szükséges.

### *3. Működését két ellentétes folyamatnak, az akkomodációnak és az asszimilációnak az egyensúlya jellemzi.*

Ez nem specifikus emberi tulajdonság. Mindenféle alkalmazkodásban még a növényiben is megfigyelhető. Ahhoz, hogy egy élőlény fennmaradjon, az kell, hogy idomuljon környezetéhez, de ugyanakkor saját életlehetőségeihez át is alakítsa azt. A táplálékért el kell menni, ez akkomodáció, de a táplálék beépíthetővé tétele (az emésztés) már asszimiláció.

Piaget az aki e fogalompárt a pszichológiába bevezette, ő az értelmi fejlődés alakulását írta le vele. Az akkomodáció-asszimiláció folyamata nemcsak az értelmi fejlődés alakulását jellemzi, hanem a személyiség egész működését és fejlődését. Az utánzás (akkomodáció) az én kialakulásában, mint identifikáció (azonosulás) jelentkezik párhuzamosan a környezet tagjainak a “maguk képére” átszínezett észlelésével (asszimiláció). Ha bekerülünk egy közösségbe, átvesszük szokásait és íratlan törvényeit, azaz akkomodálódunk hozzá, de alakítjuk is (asszimiláljuk). E fogalompár a pszichológiai irodalomban többféle elnevezéssel is előfordul. Pl. a közösséglelektanban, mint modellnyújtás, illetve modellkövetés jelenik meg. (Méri)



Más – szintén szociálpszichológiai – nézőpontból az akkomodatív személy dependens (másoktól függő), az asszimilatív independes (független) stb. Fontos figyelembe venni, hogy az ellentétes folyamatok egyensúlyáról van szó, ami egyensúlyi tendenciát jelent, nem pedig egyensúlyi állapotot. A tapasztalat azt mutatja, hogy az egyes emberre jellemző lehet valamelyik alkalmazkodási folyamat.

Vannak jellegzetesen hatékony, környezetüket és társaikat alakító (asszimilatív) személyek, másokra pedig a beilleszkedés és a hatások átvétele a jellemzőbb (akkomodatív).

#### 4. A személyiséget, mint minden élőtl jellemzi a szüntelen átalakulás

A személyiség nem funkciókészen áll elő, hanem a kivételes emberi diszpozíciók talaján, a környezettel való kölcsönhatásban bontakozik ki. Ez a kölcsönhatás, mint állandó alkalmazkodás (akkomodáció – asszimiláció) az aktuális helyzetnek megfelelően is módosíthatja a személyiséget. Módosulása hosszú távon fejlődésként jelentkezik.

Ha elfogadjuk az előbb felvázoltakat akkor alaptételnek fogadhatjuk el azt is, hogy a személyiségnek – mint mindennek, ami fejlődésen ment keresztül – szerkezete, struktúrája van. A személyiséget szerkezetnek, egésznek fogjuk fel. S ha teljes egészében, minden részletében nem is sikerül felderíteni működését mégis megérhetjük, ha struktúráját megtudjuk ragadni.

Hogy egy élőlény struktúrája életfeltételeiről is képet ad, ez a biológiában közismert tény. Kézenfekvő, hogy ezt a szempontot a személyiség tagolódásaival kapcsolatban is fölves-sük. Ennek alapján az emberi alkalmazkodást biztosító átfogó rendszerek a következők:

1. a szomatikus rendszer
2. a kognitív rendszer
3. a motivációs rendszer
4. és az (én)

Ezek egymással szoros funkcionális kapcsolatba álló rendszerek.

#### **A szomatikus rendszer**

Az ember fejlődésében a speciálisan emberi sajátosságok (két lábon való járás stb.) azok, amelyek feltételezhetően az ember egyedüliségével, személyiséggé válás függnek össze. Az ember születése pillanatában sokkal inkább kialakulatlan, mint bármilyen más élőlény. De ez (a kialakulatlanság) rendkívüli jelentős a személyiség kibontakozása szempontjából. Állatnak lenni a fejlődés szempontjából “sínrehelyezettséget” jelent. A fejlődés folyamán (a biológiai program szerint és a környezet előhívó hatására) fajra jellemző, meghatározott testi tulajdonságok és szenzomotorikus képességek bontakoznak ki. Embernek lenni: sokféleféleképpen bejárható nyílt területet jelent.

A genetikusan nem determenitált specializáltság az egyéni funkciófejlődés sokfélesége fontosabb kritériuma az embernek, mint az intelligencia. Az intelligencia szempontjából a csecsemő kevésbé ember, mint a csimpánz. Az ember előtt azonban a kibontakozás gazdagabb sokfélesége áll, mint bármilyen más élőlény számára.

#### **A kognitív (megismerő) rendszer**

A világ megismerésére irányuló funkciók közül a szenzomotorikus tevékenység és az intelligencia látszik fontosnak.

### **A szenzomotorikus rendszer**

E területen is megmutatkozik az állatok genetikus specializáltsága és az ember veleszületett tagolatlansága, amely azonban a struktúrálódás és specializálódás ontogenetikus lehetőségét rejt. Az állatok kiemelkedő szenzomotorikus teljesítményei örökletesek és fajspecifikusak. Ha a születés után még funkciókészek a fejlődés megfelelő szakaszában manifesztálódnak, de nem tanulási folyamat eredményeként jelennek meg. A gyakorlás finomabbá gördülékenyebbé teszi őket, de alapvetően nem változtat rajtuk.

Ezzel szemben az ember bár rendelkezik egyéni hajlamokkal, alapvetően genetikus, szenzomotorikus specialitások nélkül indul. Érzékelő szerveink alapján mindannyian sokszorta több inger felfogására vagyunk képesek, mint amennyi azokból valóban szenzoros élménnyé válik. Nem azt vesszük észre amihez van megfelelő érzékszervünk, hanem abból azt, ami fontos nekünk. Mindenkinek van egy "beállítódás szűrője" a külvilágból áramló ingerek számára, s ez tanulási folyamat eredménye.

### **Intelligencia és kreativitás**

Az értelem a környezethez való jellegzetesen emberi alkalmazkodásunk egyik legdöntőbb komponense. A pszichológusok évtizedekig azzal az intelligencia fogalommal dolgoztak, amelyet Stern úgy definiált, hogy "általános szellemi alkotóképesség új feladatokhoz és életfeltételekhez". Az első mérőeszköz (a Binder-teszt) még e fogalmi tisztázás előtt, teljesen empirikusan született. Az intelligencia sok ember gondolkodásában még ma is egyetlen képesség, amit egyetlen szám a kvóciens fejez ki.

Emberek közötti különbség e téren csak az értelem mértékében van: az egyik értelmesebb, a másik kevésbé. Pedig nem erről van szó, az egyik másképpen (de nem nagyobb mértékben) értelmes, mint a másik. A 115-ös intelligencia kvóciens mögött, akár 115-féle különböző intelligencia párosulhat. Ezt ismerte föl Wechsler, amikor tesztjében megpróbált legalább kétféle szóbeli és gyakorlati intelligencia típust megkülönböztetni.

Sokan követik Sperman felfogását, aki úgy véli, hogy létezik egy általános minden embernél közös intelligencia faktor, s vannak specifikus tehetségfaktorok is. A különféle feladatmegoldásokban is véleményem szerint egyaránt része van az általános összetevőnek és egye-egy tehetségfaktornak is. Személyiség-lélektani szempontból Guilford-rendszere a legtanulságosabb. Nemcsak azért, mert az értelmi tevékenységben nagyon sokféle összetevőt tételez fel, hanem elsősorban túlmutatnak az új feladatokhoz és életfeltételekhez való alkalmazkodáson (Stern definícióján), amelyek rámutatnak az állati értelmes cselekvés (a csimpánzok belátásos probléma megoldása) feletti minőségi többletre, ami fejlődéstörténetileg minőségileg is túl van azon, amit a hagyományos intelligenciatesztek mérnek. A hagyományos tesztek a konvergens gondolkodást vizsgálják, vagyis azt, hogy hogyan képes valaki a feladat jó megoldását megtalálni. Ezzel szemben az ember alkotó tevékenységére a divergens gondolkodás jellemző, amely több lehetséges megoldást ismer.

Guilford szerint a problémamegoldásban a konvergens, a kreatív folyamat a divergens gondolkodás játszik szerepet, de valamilyen arányban mindkettőben részt vehet.

A divergens gondolkodás főbb összetevői:

- a gondolkodás hajlékonysága (pl. szempontváltási képesség, hajlékonyság az elraktározott információk elraktározásában),
- eredetiség (a dolgok másként látása)
- elaborációs képesség (adott információk struktúrává feldolgozása)
- probléma érzékenység
- átfogalmazó képesség.

Mindez azonban csak a dolgok egyik oldala, ez a kreativitás értelmi tevékenységét igyekszik részletezni, nem szabad azonban megfeledkezni arról, hogy az alkotóképesség a személyiség része, melyben szerepet játszanak a motivációs tényezők (a kíváncsiság és a nyitottság) éppúgy, mint a személyiségi jegyek (vezetésre való képesség, játékoság).

A kreatív személy döntő sajátossága, hogy ellentétes jellegeket képes magába egyesíteni, pl. a konvergens és divergens gondolkodást, a játékoságot és a kemény kitartó munkavégzést stb. Az alkotóképesség az egyéni élet során fejleszthető, de egyben messzemenően gátolható is.

### **A motivációs rendszer**

A viselkedés meghatározását a személyiség részéről (a másik tényező a környezet!) a motivációs rendszeré a döntő szó. A kognitív rendszernek végrehajtó szerepe van, a mozgáshoz szükséges energia a motivációs rendszeren át kapcsolódik be. Az éhség indítja el az állatot táplálékot szerezni: érzékletei pedig azt szabályozzák, hogy merre menjen.

Az embernek vannak vele született, biológiailag adott motívumai: éhség, szomjúság, szexuális vágy, társas igény, kíváncsiság stb. Ezeket régebben ösztönöknek nevezték, újabban elsődleges hajtóerőkként (primer drive-okként) emlegetik őket.

De nemcsak ilyen motívumokkal rendelkezünk, vannak az ún. secunder drive-ok, melyeket Lewin kvázi szükségleteknek nevez. Ezek nem biológiailag adóttak, hanem későbbi, tanult szerzeményeink, de éppúgy valóságos és fontos hajtóerők, mint a vele született motívumok, a biológiai szükségletek. A "másodlagos" elnevezés nem azt jelenti, hogy ezek a motívumok valóságértékükben vagy jelentőségükben másodrangúak, az elnevezés kialakulásuk behaviorista elméletére utal.

Maslow a motívumoknak két nagy csoportját különbözteti meg az ún. deficitmotívumokat, melyek valamilyen hiányállapot megszüntetésére irányulnak (az elsődleges indítékok kivétel nélkül ilyenek) és a növekedési motívumokat, melyek biztosítják az ember számára azt a hajtóerőt, mely szükséges ahhoz, hogy a bennük rejlő lehetőségeket kibontakoztassa. A növekedési motívum sarkall bennünket pl., hogy felismert képességeinket kifejlesszük. Mindazt, amit e motívumok hatására végzünk, Maslow önmegvalósításnak nevez.

A személyiségben a viselkedés meghatározása szempontjából fontos, döntő tényezők az attitűdök, az értékek, az eszmények, az énídeál.

A attitűd meghatározhatja, hogy adott helyzetben hogyan viselkedünk. Az attitűd vagy másképp beállítódás, hozzáállás, magatartásbeli predispozíció és mindez mindig valamint iránt, valamivel szemben. Mibenlétét Allport egy képzőművészeti analógiával szemlélteti: a szobor testhelyzetével "beállítással". A mozgást ábrázoló jól sikerült szobron ugyanis a következő mozdulatot is látjuk, ami pillanatnyilag még létre sem jött.

Az attitűdnek is an "gyökere" a személyiség mélyebb rétegében: az értékben. Az értéknek filozófiai értelemben - mély attitűd a dolgok iránt.

Környezetünk tényeit (tárgyait, személyeit, intézményeit, eszményeit, eszméit, lehetőségeit, helyzeteit stb.) különböző mértékben preferáljuk vagy utasítjuk el, annak megfelelően hogy milyen értéket képviselnek számunkra. Az érték mélyebb és általánosabb, az attitűd manifesztebb és konkrétabb viszonyulás a dolgokhoz.

A személyiség részéről a viselkedést az attitűd határozza meg közvetlenül, az attitűdöt az érték. Beszélhetünk ún. tényleges vagy faktikus értékekről és magatartást szabályozó vagy regulatív értékekről. Ez utóbbiban foglal helyet a megértés, a kötelességteljesítés, a szerénység, a gyengédség vagy hogy negatív példát is említsünk az erőszak, a pesszimizmus, a féltékenység stb.

Az érett személyiség értékrendszerében a legtöbb pozitív értékek eszményekké kristályosodnak. Az eszmény nemcsak egyes konkrét cselekvések, hanem az egész életvezetés hajtóerejévé válhat.

### **Az "én"**

A személyiség központi rendszere az "én". A tudatosság emberi privilégium, csak az emberre jellemző, hogy miközben lát, hall és tapint, tudja is, hogy lát, hall és tapint.

Nemcsak a többiekéről van meg a véleményünk, hanem saját magunkról is. Többé-kevésbé ismerjük saját képességeinket, alapvető motívumainkat, érdeklődésünket, attitűdjeinket és értékeinket. A kialakult énkép, mint a személyiség magjához tartozó rendszer, döntő módon vezérli a viselkedést, az életterv felállítását, megvalósítását, a személyiségben rejlő lehetőségek kibontakozását.

Az énkép vezérlőrendszere szerepe plasztikusan kirajzolódik a teljesítménymotivációban és a lelkiismeret működésében. Énképünknek megfelelően minden feladathelyzetben van bizonyos elvárásunk saját teljesítményeinkkel szemben. Ezt nevezzük igényszintnek. Az igényszintnek megfelelő vagy annál magasabb teljesítményt sikernek könyveljük el, az alacsonyabbat balsikernek.

Az énkép kialakulása fontos a személyiség fejlődésében de mellette jelentős szerepet kap az énídeál, a társadalom személyen belüli "képviselője", a viselkedési normák és az er-

kölcsönös reprezentációja. Az énió – ha a közösséget képviseli is – a személyiség része, az egyén sajátja. Az énió azt jelenti: “ilyen vagyok”. Az énió “ilyen szeretnék lenni”, ezért ez az énió motívuma.

### **Nézetek az öröklés, környezet szerepéről a személyiségfejlődésben**

A személyiség legfontosabb pedagógiai jellemzője, hogy fejleszthető, formálható, ez a folyamat biológiai és társadalmi összetevők kölcsönhatásaként zajlik.

Ennek felismerése azonban nem volt mindig egyértelmű. Az e témakörrel foglalkozó elméleteknek alapjában két fő csoportját lehet megkülönböztetni, attól függően, hogy az öröklés, a környezet és a nevelés között fennálló viszonyban melyik tényező alapvető szerepét vagy túlsúlyát hangsúlyozzák, vagy esetleg együttes hatást, illetve kölcsönhatást tételeznek fel.

E szerint vannak egytényezős és többtényezős (a tényező kölcsönhatását hirdető) elméletek.

Az egytényezős elméletek sorában a legismertebb a preformizmus. Tanításának lényege, hogy a fejlődés az öröklés révén már a csírasejtekben meghatározott. S így a fejlődést nem tekintik másnak, mint az eleve meghatározott tulajdonságok fokozatos kibontakozása. A preformizmus szerint az öröklés elve determinálja a fejlődési szakaszok változását, az egyes lelki folyamatok és tulajdonságok jelentkezésének rendjét.

Ezzel szemben egy másik elmélet azt állítja, hogy a gyermek pszichikuma a születés pillanatában “üres lap”(tabula rasa) és az emberre jellemző pszichikai tulajdonságok, személyiségvonások fokozatosan a külső feltételek hatására alakulnak ki. Ez a lényege minden olyan elméletnek, mely a környezet (milió) hatását tekinti egyedül meghatározónak a személyiség alakulásában, s amelyet, illetve amelyeket gyűjtőnéven milió-elméletnek neveznek. Ez a felfogás a maga idejében (a 17. században, Locke és a szenzualisták nézeteiben) alapjában haladónak tekinthető, mivel – ha egyoldalúan is – de hangsúlyozta a környezet, a nevelés szerepét a személyiségfejlődésben. Különböző oldalról indultak ki ezek az elméletek, egyben azonban megegyeztek, a gyermeket passzív lénynek tekintették, aki ki van szolgáltatva az öröklöttség, illetve a környezet hatásainak.

A többtényezős elméletek sorából William Sern konvergencia elméletét említjük meg. E szerint a személyiségfejlődés folyamatát az öröklés és a környezet kölcsönhatása határozza meg. Ezen belül véleménye szerint az öröklés a döntő szó. A környezet csupán a feltételeket nyújtja, melyek a pszichikum öröklés által eleve meghatározott sajátosságait realizálja.

Ma a fontosabb elméletek (tanuláslélektan, pszichoanalízis, lélektan, mezőelmélet) mindegyikében egyértelmű az a felismerés, hogy a személyiséggé vált ember nem készen áll elő, hanem az egyedfejlődés során valósul meg. Minden korszerű fejlődélmélet elfogadja, hogy a fejlődésben az öröklés és a környezeti hatás szerepe egyaránt fontos, azaz, hogy a veleszületett adottságoknak, motívumoknak és hajlamoknak, valamint a környezet kultúrájának, szokásainak, normáinak, elvárásainak, a tanulásnak, a munkának, tevékenységnek egyaránt részük van abban, hogy valaki, hogy valaki milyen személyiséggé formálódik. Mindegyik elméletben többé-kevésbé kirajzolódik a fejlődés struktúráldás jellege, vagyis az, hogy a fejlődés két ellentétes folyamat – a differenciáldás és az integráldás – kölcsönhatásaiban valósul meg (azaz az életkorban előrehaladva az egyes pszichikai funkciók

egyre finomabb, differenciáltabb formákat öltenek, ugyanakkor a személyiség egésze egyre egységesebbé, integráltabbá válik).

A gyermek fejlődését sokféle módon képzelik el a különféle irányzatokhoz tartozó pszichológusok. A hagyományos pszichoanalitikus elmélet a három lelki struktúra- az én, az ösztön és a felettes-én- közötti konfliktusokban, valamint e konfliktusok különböző fejlődési szinteken történő megoldásában látja a személyiség fejlődésének gyökerét. A behaviorista vagy szociális tanulás- felfogás a tanulás és a szituációk jelentőségére helyezi a hangsúlyt. A mi szempontunkból lényegesebb a pszichikai fejlődés és nevelés kérdésének vizsgálata.

A pedagógusok és pszichológusok véleménye e kérdésben kétféle álláspont között oszlik meg. Vannak, akik szerint a tanulás az érzésre épül. Az érés az aktívabb tényező, a tanulás és a nevelés mintegy kitölti az érés adta lehetőségeket. Wallon a gyermek lelki fejlődése c. könyvében(1958) hivatkozik egy kísérletre, mely látszólag igazolta ezt az álláspontot.

Két egypetűjű iker közül az egyiket 46 hetes korban, a másikat 53 hetes korban tanították lépcsőre mászni. Az utóbbi két hét alatt utolérte az elsőt. Wallon szerint ebből az a tanulás, hogy az életkor többet ad a teljesítményhez, mint a gyakorlás(a tanulás).

A másik nézet a nevelést, a tanulást tartja aktívabb, irányító tényezőnek. Ha a biológiai fejlődést és az ehhez szorosan kapcsolódó pszichikus fejlődést nézzük, akkor az érést kell aktív és indító tényezőnek tekinteni, de még e tekintetben sem lényegtelen a külsőhatások szerepe(gondoljunk csak az akceleráció kérdésére).

A pszichikus fejlődés legtöbb területén szükséges a tanulás. Ez azonban nem mindig szándékos és céltudatos. (Pl. a beszédtanulás). A fejlődésnek e szintjén a belső érés a kezdeményező tényező, a tanulás és a megfelelő környezet inkább csak feltétele a nevelésnek.

Egészen más a helyzet az értelmi- és jellemfejlődés területein. E területeken a domináló, az irányító tényező a nevelés. Az idegrendszeri érettség itt, mint feltétel szerepel.

Az érés és nevelés viszonyát csak akkor látjuk helyesen, ha figyelembe vesszük a gyermek fejlődésének önmozgásos jellegét. Hiszen a külső nevelőhatások a gyermek önmozgásán, saját aktivitásán keresztül érvényesülnek. Ezek a hatások a gyermek személyiségében belsővé válnak, s mint cselekvésre inspiráló motívumok, belső erők jelennek meg. A nevelés ily módon nem csupán a külső feltételeit adja meg a fejlődésnek, de bizonyos vonatkozásban a belső indítások (motívumokat) is meghatározza.

Az érés és nevelés problémakörét egész más oldalról közelítik meg az ikerkutatások. Lényegében az öröklés és nevelés hatását kívánják egzakt módszerekkel egybevetni. Arra az öröklési tényre építenek, hogy vannak ún. egypetűjű ikrek, akiknél az öröklődési anyag azonos és vannak ún. kétpetűjű ikre, akiknél ez különböző. Ezzel kapcsolatban a vizsgálatok több tény is felvetettek.

Ha egypetűjű ikreket különböző környezetben neveljük, akkor náluk tapasztalt különbségek valószínű a nevelés javára írandók. Kétpetűjű ikrek azonos környezetben való nevelésénél a különbségek feltehetően a különböző öröklődési anyagból származnak. Mint a ké-

sőbbi kutatások is alátámasztották nehéz abszolút azonos, illetve különböző nevelési körülményeket teremteni.

Az öröklődés és a környezet hatását vizsgálva érdekes adatokat közöl két amerikai kutató (Anastasi és Folly). Kísérletek során a családokon belül pszichikai hasonlóságot vizsgáltak. Az intelligencia-vizsgálatok eredményei a következő korrelációs együtthatókat mutatták.

egypetűjű ikre (együtt élők)	0,90
egypetűjű ikrek (különélők)	0,80
kétpetűjű ikrek (együtt élők)	0,60
gyermek és anya	0,50
gyermek és apa	0,50
együtt élő testvérek	0,25
különélő testvérek	0,25
gyermek és nagyszülő	0,15
szülők egymás közt	0,40
gyermek és fogadott gyermek testvére	0,35
egy családon belüli fogadott gyermekek (nem rokonok egymás között)	0,35
anya és fogadott gyermeke	0,20
apa és fogadott gyermeke	0,10

Ezekből az adatokból kitűnik, hogy a vérrokonságban nem lévő, de azonos családi környezetben élők között (házastársak, nem édestestvérek) nagyobb a hasonlóság, mint azoknál, akik nem egy családban élnek (különélő testvérek), de az öröklődési kapcsolat lehetséges volna. Ugyanazon öröklődési anyag is a nevelésnek igen nagy hatása van, azonos nevelés esetén pedig a különböző öröklődési anyag ellenére is nagyobb fokú egyezés érhető el, mint különböző nevelési körülményekkel azonos örökletes bázis esetén. Más kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra a tényre, hogy a különböző környezet (nevelés) hatása nem minden területen tapasztalható azonos mértékben. Pl. a testmagasság, fejhossz alig mutatnak eltérést. A különböző nevelési körülményeknek érthetően ezekre kisebb a hatása, mint pl. az intelligenciára.

Az ikerkutatások egy része túlmegy az öröklés és környezet viszonyának mérlegelésén, és a személyiség egyéni alakulását is tanulmányozza. Ennek során fedezik fel, hogy még az egypetűjű, együttnevelt ikreknél sincs teljes megegyezés, itt is megfigyelhető bizonyos vetélkedés, dominancia. Emiatt azután a két iker fejlődése ugyanabban a környezetben is minőségileg különbözően alakul. Mindkét ikernek más lesz a környezethez és egymáshoz való viszonya, az ún. mikromilióje. Így ugyanabban a családban két egypetűjű iker fejlődése sem lesz teljesen azonos.

Ezek a kutatások, mint az előzőekben is láttuk további tanulságokat is tartalmaznak a neveléssel kapcsolatban.

A gyermek fejlődése az egyes szakaszokban más és más lehetőségeket nyújt a nevelés számára. Ez azt jelenti, hogy bizonyos nevelési feladatok megoldásának megvan a maga optimális időszaka, másrészt ugyanabban az időszakban létezik a teljesítőképességnek egy elérhető optimuma. A legmegfelelőbb fejlesztési időszak még az állatvilágnál is megfigyelhető. Ha pl. a csirkék csipegető mozdulatait a tojásból való kibújás után bizonyos ide-

ig meggátoljuk, az állatok később már nem képesek azt megtanulni (Morgan). A gyermeknél is megfigyelhető bizonyos tevékenységi formák kialakulásának optimális ideje (olvasás, különböző sportok stb.). Ez a optimális fejlődés általában egybeesik az életkori és az egyéni fejlődés alapvető szükségleteivel, igényeivel. Ezek az életkori és egyéni sajátosságok azonban nemcsak előfeltételei, de követelményei is a nevelőmunkának, sohasem választható külön a pedagógiai ráhatásoktól az azok eredményességétől.

A gyermek élete, tevékenysége során tanul, mert érik – és érik, mert tanul, s mind a tanulásban, mind az érésben magasabb szintre jut. Az érésnek és tanulásnak állandó szerepcserélődése folyamán fejlődik. Érés és nevelés együttesen járul hozzá a személyiség fejlődéséhez.

### **A személyiségfejlesztés feltételei**

A nevelés a személyiség fejlesztésére, formálására irányul, egy tervszerű hatásfolyamat az egyén pedagógiai szándékú alakítása érdekében.

Ez a folyamat nem egyszerűen ismeretek, képességek, készségek formálását, hanem egy viszonylag állandó struktúra, kialakítását jelenti, amely az egyénre jellemző, s amelytől függ, hogy ismereteit, képességeit hogyan használja fel. Ez tevékenysége rendszerében nyilvánul meg. Éppen ezért – személyiséget tevékenységével, illetve tevékenységének egész rendszerével jellemezhetjük. A nevelés feladata, hogy hozzájáruljon a személyiség fejlődéséhez s egy olyan viszonylag állandó struktúra kialakításához, amely meghatározza a további fejlődést. Ahhoz, hogy a személyiségben rejlő adottságokat kibontakoztassuk szükséges a nevelés folyamata során bizonyos alapfeltételeket figyelembe venni.

1. Elsőként a megfelelő tevékenység biztosítását emeljük ki. Adottságok kibontakoztatásához, képességek, készségek, szokások kialakításához biztosítanunk kell azokat a tevékenységi formákat, melyek leginkább szolgálják a személyiség fejlődését.
2. De nem mindegy, hogy mikor. Az optimális fejlődés érdekében mindig figyelembe kell venni az egyéni és életkori sajátosságokat, az érés ütemét.
3. A struktúra kialakítása érdekében figyelembe kell venni a pszichológiából jól ismert transzfer törvényét.

Nem lehet mindent megtanítani, nem lehet kész recepteket adni, a nevelés során olyan értékes emberi tulajdonságokat, személyiségjegyeket kell kialakítani, melyek képessé teszik az egyént, hogy bármilyen körülmények között, bármilyen szituációban önállóan, a társadalmi követelményeknek, az erkölcsi normáknak megfelelően tudjon dönteni, cselekedni.

4. A gyermek fejlődése gyorsabb, eredményesebb ha egybeesik tevékenységvágyával, aktivitásával, ha annak irányt, pozitív tartalmat ad. A nevelés nem közvetlenül formál, hanem a fejlődés legkedvezőbb feltételeit teremti meg, nem mechanikus alkalmazkodásról van itt szó, hanem aktív gyermeki tevékenységről s ebben az aktív tevékenységben fejlődő gyermeki személyiségről. A pedagógiai hatás arra irányul, hogy a legmegfelelőbb válaszcselekvéseket hozza létre, illetve, hogy az “önmozgást” elindítsa.
5. Az egyén különböző közösségnek s ezen keresztül a társadalom tagja. Fejlődésében, személyiségének alakulásában szerepet játszanak azok a hatások, melyek őt a különböző csoportokon keresztül elérik. Ezeket a folyamatokat figyelembe kell venni a személyiségfejlesztés során.



## **AJÁNLOTT IRODALOM:**

1. Allport: A személyiség alakulása. Gondolat 1980.
2. Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája (Pszichológia nevelőknek Tankönyvkiadó, 1986.)
3. Juhász Ferenc – Sz. Berki Éva: A nevelés személyiségelméleti alapjai. Tankönyvkiadó, 1981.
4. Dr. Peck – D. Whitlow: Személyiségelméletek. Gondolat, 1983.
5. Piaget: Válogatott tanulmányok. Gondolat, 1979.

## A SZEMÉLYISÉG FEJLESZTÉSE

### A kognitív (megismerő) rendszer

A gyermekek pszichikus fejlődésében, az egyéni utak alakulásában számos belső és külső tényező játszik szerepet. Ezek közül egyes tényezők különböző életszakaszokban, eltérő környezeti és nevelési körülményekben másként hatnak, más egyéni élményeket és reakciókat váltanak ki.

A külső tényezők közül a tágabb társadalmi hatások, a család ill. az iskola befolyása lehet döntő. E szociokörnyezeti tényezők szerepe az emberi viselkedés alakulásában meghatározó. "Az elképzelések szerint a kultúra mind a teljes személyiség, mind pedig az egyes attitűdök és specifikus indítékok szintjén befolyásolja a motivációt, a megismerés folyamatára pedig az intellektus általános struktúrája, valamint olyan folyamatokon keresztül, mint amilyen a gondolkodás, a kommunikáció vagy az észlelés egyaránt hatással van." (Serpell) A település jellege vagyis a lakóhelyi környezet, annak lélekszáma, földrajzi, gazdasági és kulturális körülményei meghatározott módon befolyásolják a gyermekek kognitív fejlődését és személyiségük kibontakozását. Vizsgálati eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy a különböző típusú települések más és más hatással vannak a tanulók egyes értelmi képességeinek, kreativitásának és a tantárgyi eredményességének alakulására.

**A családi** környezeti tényezőket a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, keresete, a család nagysága és lakáskörülményei határozzák meg. Kutatások igazolják, hogy a gyermekek intelligenciájának és tanulmányi eredményességének alakulásában sokkal nagyobb szerepe van a szülők iskolai végzettségének, mint a család gazdasági körülményeinek.

A családi nevelési tényező szerepe az intelligencia, a kreativitás és az iskolai teljesítmény alakulásában az egyes életkori szakaszokon különböző intenzitással és különböző konstellációkban érvényesül. Kisiskoláknál legfontosabb a pozitív érzelmi kapcsolat, a családi légkör minősége, míg a felső tagozatosoknál a szülők iskolai végzettsége, a család műveltségi szintje befolyásolja meghatározó módon az iskolai eredményességet. A teljesítményt meghatározó tényezők közül a magasabb műveltségű családok gyermekeinél az igyekezet, a távlati célok, a magasabb igény szint, valamint – a családi nevelési hatások közül – az anya engedékenysége és törődése a gyermek tanulásával támasztja alá a jobb eredményeket. A képességek területén a képlékeny intelligencia és a kreativitás pozitív együttjárása a szülők végzettségével feltétlenül a tanulmányi eredmény egyik magyarázó tényezőjeként fogható fel.

A település jellegéhez hasonlóan az iskola belső környezete is megmutatkozik a legtöbb személyiségfaktorban, különbséget okozva a tanulói személyiség alakulásában.

**Az iskola** tárgyi környezete akár közvetlenül, akár közvetve befolyásolja a pedagógiai tevékenység hatékonyságát. Így például az iskola építészeti jellemzői közvetlenül is hatnak az iskolai légkör alakulására. Ez közvetve kihat a szervezési megoldások lehetőségeinek gazdasága vagy szegényessége által az oktatási, nevelési stratégiák képzésére és alkalmazására, az osztály csoportdinamikájára és a tanulás hatékonyságára. A nyitott tervezésű osztályterekben nemcsak team-oktatás és kiscsoportos oktatási formák alakulhatnak ki, hanem a gyermekek egyéni sajátosságaira építő pedagógiai módszerek is.

Az iskola szervezési tényezői akár közvetlenül, akár közvetve befolyásolják az osztály szociális környezetét. Közvetlenül abban az értelemben, hogy például a kis létszámú osztályokban erősebb kohézió alakulás tételezhető fel, közvetve pedig abban, hogy a tanár és a tanulók egyedi jellemzői révén specifikus nevelési környezet jöhet létre.

Ahogy az otthoni nevelési eljárások bizonyos kombinációja összefügg az iskolai teljesítménnyel, hasonlóan az iskola szociális klímája, az iskolai osztályokban megvalósuló pedagógiai interakciók is jelentősen befolyásolják a tanulási teljesítmény alakulását.

Vizsgálatok kimutatták, hogy lényegesen kedvezőbben alakul a tagozatos osztályokba járó gyermekek személyisége, mint az általánosan képző osztályokban.

Feltételezhetően olyan kedvező tényezők játszanak ebben szerepet, mint a gyermek speciális adottságai, egyénisége, illetve ezek függvényében a tagozat, szakma választása, a pedagógusok sajátosan differenciált pedagógiai tevékenysége és nem utolsósorban a szülők pozitív viszonyulása a gyermek képzéséhez.

A külső oktatási körülmények különféle módon és eltérő hatékonysággal befolyásolják a gyermeki személyiség alakulását. Összehasonlító vizsgálatot végeztek általános tantervű, ill. nyelvi és zenei tagozatos osztályok tanulóinak intellektuális képességének alakulásáról. Míg az intellektuális képességek szintje között nem volt kimutatható különbség, a képességek struktúrájában sajátos eltérések mutatkoztak. A kreativitás egyes tényezőinek elemzése a különböző tagozatú osztályokban hasonlóképp jellegzetes eltérést mutat. A zenei osztályokban nevelkedő gyerekek kreativitásának alakulásában legnagyobb mértékben az eredetiség fejlődik, míg a nyelvi tagozatban tanuló gyerekeknél a gondolkodás könnyedsége és a gondolatok kidolgozásának képessége a legfejlettebb. A nem tagozatos tanulók kreativitása valamivel alacsonyabb, mint a tagozatos gyerekéké. A vizsgálati eredmények egyértelműen alátámasztják, hogy a különböző oktatási körülmények eltérő módon befolyásolják az intelligencia és a kreativitás egyes faktorainak strukturálódását és működését.

Bizonyos eltérésekkel számolhatunk a nem intellektuális jegyek tekintetében is. Jellegzetesen alakul a különböző tagozatos osztályok tanulóinak teljesítmény-motivációja, a legmagasabb a nyelvi tagozatos osztályok tanulóinál és legalacsonyabb az általános tantervű osztályokba járó gyerekeknél. Hasonló trendet mutat az iskolához való érzelmi viszonyulás elemzése. Az iskola iránti pozitív érzelmek a teljesítménymotivációval együtt az általános tantervű osztályokhoz képest magasabb tanulmányi átlagot eredményeztek a zenei és a nyelvi tagozatú osztályokban. Az iskolai oktatás tagozatos jellege megnyilvánul az önértékelés pregnánsabb és differenciáltabb fejlődésében is.

Az iskola egésze, az iskola szocializációs tere nemcsak a tanulmányi eredményesség szintjét befolyásolhatja, hanem a tanulói csoportok szocializációjának folyamatát is. A peremkerületi és a zöldövezeti negyedben működő iskolák közötti különbségek, a tanulmányi eredményesség alakulásán túl, elsősorban a személyiség szocializációjában jelentkeznek. Míg a zöldövezeti negyedben tanuló gyermekek intellektuális képességei, tanulmányi eredményessége magasabb szintű, a peremkerületi iskolák tanulói a szocializáltság területén mutatnak jobb eredményeket (pl. szociális alkalmazkodás, kötelességtudat).

Az agyban a tanulás során végbemenő változásokkal kapcsolatban figyelemre méltó kísérletsorozatot hajtott végre egy amerikai pszichológus csoport.

Két különböző laboratóriumi patkánypopulációt neveltek fel – az egyiket unalmas, egyhangú, ingerszegény környezetben, a másikat változatos, eleven, gazdag környezetben. A második csoportnál meghökkentő mértékben megnövekedett az agykéreg tömege és vastagsága, amit különféle változások kísérték az agy kémiaiában, és a növekedés felnőtt és fiatal állatokban egyaránt megmutatkozott. Ezek a kísérletek azt bizonyítják, hogy az intellektuális tapasztalatokat fiziológiai változások kísérik és egyúttal azt is bemutatják, hogyan lehet az alakíthatóságot anatómiailag ellenőrizni. Mivel a nagyobb agykéreg megkönnyíti a jövőbeni tanulást, nyilvánvaló mennyire fontos a gyermekkori környezet gazdagsága.

Éppen ezért nem véletlen, hogy az újabb kutatások megkülönböztetett figyelmet szentelnek a tanuló és a környezete közötti összefüggések elemzésére. Az osztály környezeti hatásának vizsgálata jobban magyarázza az iskolai tanulás eredményességét, mint az iskolák és az iskolai programok általános jellegzetességei.

Az iskolát szociális rendszerként kezelve sokkal többet tudhatunk meg az ismeretszerzést és a tanulmányi eredményességet befolyásoló pedagógiai interakciókról, mint ha csak a tananyag oktatására és elsajátítására helyeznénk a hangsúlyt. A rendszerszemléletű megközelítés nyomon követi a tantárgyi keretekben megvalósuló ún. rejtett tantervet, vagyis azokat a viselkedési formákat és azokat az élményeket, értékeket, amelyeket a művelődési anyag elsajátítása során a tanulók alakítanak, átélnek, elfogadnak, feltárva az iskolai osztály működési mechanizmusait s annak a tanulók szocializációjára való hatást.

Az ember alakíthatósága, hosszú gyermekkorra az, ami minden más fajnál jobban megakadályozza, hogy rabszolga módra ragaszkodjék a genetikusan beléprogramozott viselkedéshez. De nem szabad megfélemlenünk arról, hogy “megszabadíthatjuk a dolgokat az idegen vagy véletlenszerű törvények alól, de nem szabadíthatjuk fel őket saját természetük törvényei alól... Ne kezdjük el ...a háromszögeket arra biztatni, hogy törjenek ki három oldaluk börtönéből. Ha egy háromszög kitör a három oldalából, élete siralmas véget ér. Ám nem minden háromszög egyenlő oldalú. Teljesen hatalmunkba áll, hogy a hármas agy egyes komponenseinek viszonylagos szerepét lényegesen átigazítsuk. “A tanulás nagymértékben hozzájárul ehhez a folyamathoz. Ezt támasztják alá azok a kísérletek, melyeket patkányokkal végeztek, miután néhány hétig laboratóriumi körülmények között új feladatokat tanultak meg, olyanféle új neuronelágazásokat fejlesztettek ki az agyukban, amelyek szinapszisokat (idegsejtek csatlakozási helye) alkotnak. A többi patkány amellyel hasonlóképpen bántak, de nem részesültek hasonló oktatásban, nem produkált ilyen neuronanatómiai újdonságokat. Mindez azt jelenti, hogy az új tudás új szinapszisok kialakításával vagy halódó régi szinapszisok aktivizálásával jár együtt.

Bizonyos mértékig ezek az állatkísérletek is alátámasztják, s talán megerősítik, hogy nem elhanyagolható az iskola, az oktatás-nevelés szerepe a személyiség fejlesztésében. Nem szabad azonban szem elől téveszteni, hogy a mostani iskolás korú gyerekek ismerete, tájékozottsága a világról jóval szélesebb körű mint a jó néhány évvel ezelőttieké. Ezért, ha az iskola a tudás és az ismeretek terjesztése korlátozza tevékenységét nem tud megfelelni az elvárásoknak. A televízió léte jól vagy rosszul, de elavulttá tette az iskola ismeretterjesztő szerepével kapcsolatos szemléletet. Ma az iskolának az ismeretek rendszerének kiépítése mellett biztosítani kell, hogy a diákok megtanulják a kérdésben való jártasságot, az ismeretszerzés módszereit, az értékrendek tisztázását, valamint problémamegoldó készségeket és eljárásokat sajátítanak el.

A kognitív fejlődés elsődleges ösztönzője az oktatás, a fejlődés meggyorsítható e tevékenység hatására. A kezdeti cselekvések, ún. szenzomotoros gondolkodás után a konkrét képszerű, majd serdülő- és ifjúkorban az absztrakt gondolkodás válik uralkodóvá. A megismerés a cselekvéssel (és nem a passzív szemlélettel) kezdődik. Az elvont gondolkodás a konkrét gyakorlati tevékenységből ered. A gondolkodási műveletekkel (analízis, szintézis, általánosítás stb.) a gyermekek saját cselekvésük útján ismerkednek meg. A tárgyakkal folytatott manipuláció, elemzés, osztályozás alapul szolgál a gondolataiban végzett műveletek kialakulásához.

Az értelmi fejlődésben megnyilvánuló szakaszosság legátfogóbb elméleti kifejtését Piaget adta meg.

Fejlődési szakaszainak: érzékszervi mozgások, művelet előtti, konkrét művelet előtti, konkrét műveleti szintek – törvényszerűségeit a pszichológiai vizsgálatok alátámasztják. Mindamellet a kognitív pszichológia területén végzett empirikus kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a gyermek kognitív fejlődése lényegesen összetettebb, mint ahogy azt régebben vélték. Flawell szavaival: "...úgy kell elképzelnünk a gyermek értelmi fejlődését, mintha a fejlődési útvonalakból sokféleképpen összetett háló lenne. Így tehát lehetséges, hogy sok egymástól függetlenül alakuló tényező miatt a gyermek értelmi fejlődése egyenetlen." Flawell elképzelné tartja, hogy a fejlődés bizonyos specifikus területeken szakaszosan valósul meg, más területeken nem.

A képességek fejlődésére vonatkozó ismeretek jelenthetik az egyik kiinduló pontot a képességek iskolai fejlesztése számára. A másik oldal azoknak a tevékenységeknek a figyelembe vétele, amelyek során a képességek formálódnak, alakulnak. Piaget szerint a gyermek intellektuális fejlődésében több fontos tényező együttes hatása érvényesül. Az idegrendszeri érés és az agyi funkciók fejlődése, aminek a korai életszakaszban határt szabó jelentősége van. A tapasztalatszerzés, amely általában a tárgyakkal és a jelenségekkel kapcsolatos manipuláció során alakul. És nem utolsó sorban a társas érintkezés, az együttműködés, a csoporttevékenység.

Fejlődéslélektani kutatások kimutatták az olyan életkori szakaszok létét, amelyek az egyes pszichikus funkciók pedagógiai fejlesztése szempontjából a legkedvezőbbek. Ezek az ún. szenzitív szakaszok, amelyekben a gyermekek különösen érzékenyek az őket érő hatásokra, s amelyek így a képességstruktúra meggyorsult fejlődését eredményezheti, ha a gyermek megfelelően tervezett tevékenységet végez.

Ezekben az életkori szakaszokban a megfelelő hatások esetében a további fejlődés számára kedvezően alakulhat a domináns képességstruktúrák megerősítése vagy átstrukturálódása is.

A nevelésre itt két feladat hárul. Egyrészt bizonyos részleges lemaradás kompenzálása, másrészt a domináló képességek intenzív fejlesztése. A kedvező képességek megerősítésének és a gyengén fejlett képességek kibontakoztatásának alapja tanulók ismerete és képességek szerinti differenciálása. Ez a feltétele az egyéni képességek, adottságok megfelelő szintű kibontakoztatásának. A gyermeki képességek optimális fejlesztése érdekében a korai szakaszban az általános képességek kibontakoztatása célszerű, míg a serdülőkori differenciált képzésben a hangsúly a speciális képességek optimális fejlesztésére helyeződik át.

**A képességek** olyan lelki sajátosságok, amelytől valamilyen tevékenység végrehajtása függ. Az ember csak adottságokkal és nem kész képességekkel születik. Az adottságok megfelelő környezet hatására alakulnak ki, fejlődnek tovább. A megismerő tevékenységet szolgáló képességek funkció közben alakulnak, ezért feltétlen olyan tevékenységet kell biztosítanunk, amely ezt lehetővé teszi. Az érzékelés fejlesztése, a figyelem intenzitásának, terjedelmének növelése, a mechanikus és logikus emlékezet fejlesztése a gondolkodás különböző műveleteinek gyakorlása, az alkotó fantázia kibontakoztatása megfelelő programot követel. Nemcsak a tantárgyi keret áll a pedagógus rendelkezésére ezek fejlesztésénél, hanem kidolgozott módszerek, melyek elősegítik pl. a divergens gondolkodás, a problémaérzékeny és a kreativitás stb. fejlesztését. (Ild. Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában). A nevelőmunka hatékonysága nemcsak a gyermek adottságainak, a csoportléggörnek, ill. a fejlesztő programnak a függvénye, hanem a tanulók egyéni megismerő sajátossága és az ehhez alkalmazkodó vagy figyelembe nem vevő képzési-nevelési körülmények.

**A kognitív (megismerő) stílus** szakkifejezés azokat a különböző módokat jelöli, amelyekkel az emberek feldolgozzák az információkat, beleértve a környezetből kapott információk felfogását, tárolását, átalakítását és hasznosítását. Ezek a percepció (felfogó képesség) és a gondolkodás rögzült folyamatai. A kognitív stílus összefüggésben van a személyiség jellemzőivel, elsősorban a motivációval.

A legismertebb kognitív stílus a mezőfüggő, ill. mezőfüggetlen dimenzió, melyet Witkin dolgozott ki.

A vizsgált személyeknek egy olyan szobában kellett megállapítani, hogy mi függőleges, s mi tér el attól, amelyet az egyik sarkán megemelve döntöttek, hol úgy, hogy a vizsgált személy is vele dönt, hol úgy, hogy ő függőlegesen maradt a székével, csak a szoba dönt meg. Kiderült, hogy egyeseket erősen befolyásolnak a környezeti ingerek, másokat alig, s így a függőlegest a zavaró ingerek ellenére is eltalálják. Ezeket mezőfüggő, illetve mezőfüggetlen személynek nevezték el.

Witkin szerint a mezőfüggetlenn (vagy később artikulált) és mezőfüggő (ún. globális) megközelítés általános kognitív stílus, mely részben öröklött, részben a nevelés hatására alakul ki a gyermekkorban. Az artikulált típus a strukturált megközelítést kedveli, mindent pontos rendszerben igyekszik megismerni, míg a globális típus nem követ pontos rendszert, kötetlen, ötletszerű megközelítést szeret. Witkin szerint az artikulált tanárok a formális oktatás mesterei, s inkább a természettudományokat kedvező diákoknak felelnek meg, míg a humán tárgyak iránt érdeklődők jobban hasonlítanak a globális, könnyed, csevegő stílusú tanárokra.

A nevelési kölcsönhatás szempontjából olyan stílusbeli sajátosságokat mutathatnak ki, amelyek feltehetően összefüggésbe hozhatók a tanári magatartással. A négy tanulási stílus: rigid-gátlásos, fegyveelmezetlen, elvárás-szorongó, kreatív.

A rigid-gátlásos tanulónak nehézségei vannak az absztrakt fogalmak megértésében és feldolgozásában, az ilyen tanuló viselkedésére jellemző a dogmatikus szabályokhoz és stuktúrához való tapadás, nem képes a bizonytalanság elviselésére.

A fegyelmezetlen diák képtelen a szenvedélyek, örömök megnyilvánulásainak elhalasztására, alacsony a frusztráció toleranciája, energikus, de energiái nem célirányulók. Viselkedése impulzív, az osztályban rendbontó.

Az elvárás-szorongó annyira érzékenyen koncentrál a mások által való értékelésre, hogy képtelen megbirkózni a feladataival. Teljesítményorientált, de sokkal inkább a felllnttek elismerése érdekében, mint saját belső motivációja által.

A kreatív tanuló tipikusan magabiztos gyermek, aki aktívan részt vesz az osztály életében bár nem szükségszerűen azokban a tevékenységekben, amelyeket a tanár előír. A kreatív tanuló független gyorsan tanul, szokatlan módszerei miatt időről időre hibázik, de a hibázás miatt nem szorong.

A leírt tanulási stílusok tágabb személyiségdimenzióktól függően érvényesülnek a gyermekek tanulásában. Éppen ezért valószínűsíthető, hogy a pedagógusok ezeket felismervén képesek lehetnének az iskolai tanulás eredményességének a gyermek egyéni sajátosságainak megfelelő pedagógiai eljárások alkalmazására, az egyéni sajátosságoknak megfelelő kompenzáló módszerek kibontakoztatására.

Az egyéni különbségeket az iskolában hagyományosan a teljesítmény, az eredményesség szempontjából vizsgálják. Természetesen az egyéni különbségek ennél sokkal szélesebb kölcsönhatásban vannak az iskolai munkával, hiszen a gyermekek egész személyisége befolyásolja iskolai tevékenységüket, s az iskolában történtek is egész személyiségük fejlődésére hatnak.

A napjainkban egyre jobban terjedő adottság ráhatás modell már az egyéni adottságok és a nevelési helyzet egymásra hatásából eredezteti a teljesítményt, tehát az egyéni jellemzőknek és a környezeti hatásoknak azonos jelentőséget tulajdonítanak. Ez már magában rejti azt az alapvető gondolatot, hogy a különböző egyének különböző utakon közelíthetik meg ugyanazt a célt, például egyesek az inkább strukturált, mások a kevésbé strukturált oktatási formákat preferálják.

Természetesen a nevelési helyzetnek igen sok összetevője van. A nevelés hatékonysága szempontjából azonban alapvető fontosságú, hogy a személyiség bizonyos jellemzőinek, személyiség típusának, tanulási stílusának, motivációs struktúrájának, s a tanulásban ezek megnyilvánulásaként megjelenő tanulás megközelítésének mennyiben felel meg a nevelési forma, alkalmas-e arra, hogy fejlessze és egyben kielégítse érdeklődését, célkitűzéseit, alkotó potenciáit. Ez nem azon múlik, hogy az oktatás kötöttebb vagy kötetlenebb formájú, nem azon, hogy a gyermeknek magas szintűek-e a képességei, vagy, hogy a pedagógus aktuálisan hogyan motivál. Az oktatási forma, a képesség, a motiváltság csak lehetőséget jelentenek. A meghatározó az, hogy a gyermek úgy érzi-e, a neki megfelelő keretek között, a számára megfelelő módon, a neki legkiegítőbb formában dolgozhat-e. Mert akkor lesz igazán hatékony, akkor érez érzelmi biztonságot, s felelősséget saját tökéletesedéséért, azt, hogy ő is felelős a pedagógiai tevékenység eredményességéért.

### **A motivációs rendszer**

A magatartás determinációjában kiemelkedő szerepe van a motivációs folyamatnak. A motiváció gyűjtőfogalom, minden tevékenységre, cselekvésre készítő tényezőt magába foglal.

Az erőelv irányzata szerint az a hatás, amely a szervezetet egy bizonyos cél elérésére mozgósítja. Az alkalmazkodási irány szerint a viselkedés alkalmazkodási irányát határozza meg. Pavlov szerint az agykéreg uralkodó ingere, amely belső szükségletek és külső ingerek összehatásaként jön létre. Viszonylag tartós inger (Kiss Árpád), amely befolyása alatt tartja az egyén magatartását. A tevékenység rugója (Kozéki Béla) az a belső feszültség, amely arra készíti a személyt, hogy tegyen erőfeszítéseket szükségletei kielégítésére. Növekedési, fejlődési irány (Maslow), hogy a személy megvalósíthassa önmagát.

A motiváció értelmezhető úgy is, hogy az indítékok együttesének és folyamatainak tekintjük. Motivumon szelektív döntést értünk, ami a szükségletből fakad. Olyan érzelmi, tudásbeli értékfelfogásbeli tényező, amely vagy amelyek megszabják a személy tevékenységét.

A motiváció cselekvésre készítő belső mozgatóerő, mely megszabja a magatartás és tevékenység irányát, tartalmát. A személyiség végrehajtó sajátosságcsoportjába tartoznak az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, valamint az érzékelés, észlelés figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás pszichés mechanizmusai, az ösztönző, reguláló sajátosságcsoport a motivációs sajátosságokat öleli fel.

E két sajátosságcsoport meghatározott kölcsönviszonyban van egymással, melyben az ösztönző-reguláció sajátosságcsoport bír meghatározó szereppel.

A szükségletek indítják az embert aktív tevékenységre, szabályozva a magatartást és a tevékenységet, meghatározza az ember gondolkodásának, érzéseinek és akaratának irányultságát, életének és tevékenységének módját. A pszichológia oldaláról nézve jelentős szerepet töltenek be a belső ösztönzők, motívumok rendszerében. A szükségletnek és az ezekből fakadó feszültségeknek, hiányérzetnek stb. fontos szerepe van a magatartás motiválásában. Alatta nem csupán szervi, biológiai szükségleteket értünk, ez a belső követelményrendszer magába foglalja az ösztönökben megnyilvánuló szükségleteket éppúgy, mint a legmagasabb szellemi, erkölcsi szükségleteket. Az emberi szükségletek tárgya, valamint kielégítésük módja fejleszthető. Képesek a személyiségen belüli rendeződésre. Az erkölcsi – társadalmi szükségletek rendeződése és domináns szerephez jutása az egyénben a jellem kialakulásához vezet. A jellem az egyén viszonyulásait és egész magatartását meghatározza, szabályozó szerepet tölt be.

A jellem tartalmi, meghatározó oldalát az irányultság és beállítódás együttesen alkotják, ezek ellenőrzik és szabályozzák az egyén cselekedeteit, magatartását.

Mivel az irányultság a magatartás alapvető és tartós tendenciája, közvetlenül szabályozza gondolatainak és cselekvéseinek irányát. Tartóssága lényeges vonása, ez biztosítja a magatartás következetességét, viszonylagos állandóságát. Az irányultságok beállítódásokat foglalnak magukba, meghatározva azok minőségét. A beállítódás (attitűd) ellentétben az irányultsággal – közvetlenül függ a konkrét cselekvési szituációtól, hatását elsősorban nem a magatartás, hanem a konkrét cselekvésre fejt ki

Az, hogy az egyén viszonyulási struktúrája, cselekvési iránya hogyan alakul, döntő mértékben a jellemben, illetve az irányultságban és beállítódásban megtalálható szükségleteknek a minőségétől függ.



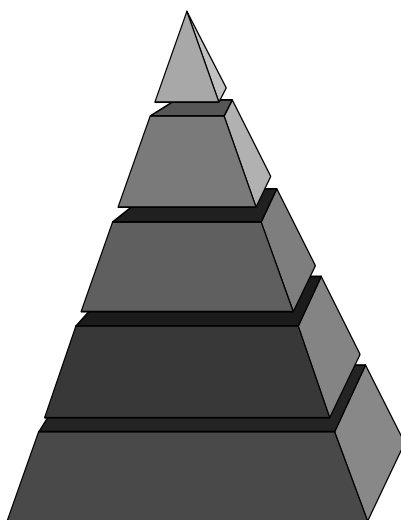
Mindez az **érzelmekre** vonatkoztatva oly módon érvényes, hogy a személyiség akkor él át negatív érzelmi állapotot, ha valamilyen szükségletének kielégítése akadályozva van. Ugyanakkor meglevő szükségletek kielégítése mindig kellemes, pozitív érzelmi kísérőjelenségeket eredményez. Ez egyben azt is jelenti, hogy a személyiség “érzelmi gazdagsága” vagy “érzelmi sivársága” a szükségletrendszer differenciáltságának vagy differenciálatlanságának egyenes következménye. A differenciált, gazdag szükségletrendszer birtokába ugyanis az egyénben a környezeti hatások széles köre vált ki pozitív vagy negatív érzelmeket, mivel vagy kielégíti, vagy frusztrálja valamely szükségletét. Az ilyen személyiséget tehát a külső hatásrendszer nem hagyja közömbösen, mert a körülmények vagy intellektuális szükségleteinek, vagy esztétikai igényeinek, vagy mozgásszükségletének, esetleg segítőkészségének stb. érvényesítését teszik lehetővé, s ez pozitív érzelmeket vált ki benne vagy korlátozzák a fenti szükségleteket, s ez negatív érzelmi élményekkel jár. Ezzel szemben differenciálatlan szükségletrendszer esetén az egyén a külső körülmények által felkínált összes felsorolt lehetőséggel szemben közömbös marad, mivel egész személyiségét egyetlen szükséglet (például az alkohol iránti szükséglet) uralja, s benne csak ezt a szükségletét érintő környezeti hatások váltanak ki pozitív vagy negatív érzelmeket. Végül is azt mondhatjuk, hogy az érzelmi differenciáltság nem más, mint a szükségletrendszer differenciáltságának élményi szinten történő kifejeződése.

A szükségletek és az akarati élmény kapcsolata pedig oly módon érvényesül, hogy minél erősebb egy szükséglet, annál nagyobb az ösztönző ereje, annál konzekvensebben törekszik az egyén annak kielégítésére, s a felmerülő akadályok leküzdésére, vagyis annál inkább produkálja “az erős akarat” ismérveit, miközben az “akaras” élményét éli át.

### **Az emberi szükségletek hierarchiája Maslow szerint**

Az emberi szükségletek “piramisa” Maslow szerint öt szintes. Alapja a fizikai életbenmaradás szükséglete, erre épül a biztonság, a védettség igénye. Harmadik legfőbb szükségletünk a társak, a kapcsolatok igénye. A szükségletek negyedik rétege a teljesítményé. Végül a “csúcson” az önmegvalósítás igénye emelkedik. Ha ezeket szem előtt tartjuk, jól meg tudjuk különböztetni vágyainkat, kívánságainkat emberi szükségleteinktől.

#### ***MASLOW féle hierarchikus rendszer***



V. Önmegvalósítási szükséglet

IV. Megbecsülési szükséglet

III. Társadalmi szükséglet

II. Biztonsági szükséglet

## I. Fiziológiai szükséglet

Ha bármelyik szinten kielégítetlenek maradnak szükségleteink, lelki egyensúlyunk felborul, és nem jutunk "fel" az önmegvalósítás szintjére.

A Maslow féle hierarchikus rendszer alapján, ha nem is tudunk meg mindent az indítékokról, segítséget kaphatunk ahhoz, hogy jobban megértsük a tanulók cselekedetei mögött rejlő mozgató rugókat.

I. Szint: A túléléshez (fizikailag életben maradáshoz) szükséges dolgok (javak) szintje

A "legalacsonyabb" egyszersmind legalapvetőbb szükségletek a Maslow-féle hierarchiában biológiai életben maradásunkhoz kötődnek, olyan dolgok tehát, amik nélkül elpusztulnánk (élelem, ruházat, mozgás, pihenés stb.)

Maslow kimutatta, hogy ha valakit megfosztanak e szinten lévő szükségleteinek kielégítésétől, rövid időn belül olyan heves késztetést érez ezek kielégítésére, hogy bármi más feláldozásával/rovására is ezen szükségletek kielégítésére törekszik. Nyilvánvaló számunkra is, hogy egy fáradt álmos tanár nemigen képes tanítani és az éhes tanuló sem "tanuló" többé, hanem éhes gyerek, aki másra nem tud koncentrálni, csak a tízórajára.

II.Szint: A biztonság érzésének/tudásának szükségletei

A túléléshez elegendő biológiai szükségleteket kielégítése után újabb szükséglet lép föl: ne kelljen félnünk valamitől.

Valamennyiünknek közös igényünk/szükségletünk, hogy biztonságban érezzük magunkat a világban, nyugodtan alhassunk, munkálkodhassunk, azzal a tudattal, hogy holnap és aztán is megtehetjük ezt.

Tudjuk, hogy aki fél, annak a teljesítménye csökken. A tanítványainknak is érezniök kell, hogy nyugodtan kérdezhetnek, vagy mondhatnak bármit, ami kikíváncozik belőlük: nem fogják kinevetni őket. Aki fél, annak egyetlen vágya az, hogy megszabaduljon a félelmetől, a tananyagra koncentrálni aligha képes. Mi felnőttek is tartunk attól, hogy nevetségessé vagy megbotránkozás tárgyává válhatunk.

Biztonságban kell éreznünk magunkat a magánéletünkben is: saját kuckónkban, otthonunkban is éreznünk kell, hogy a jövőben is számíthatunk mind a megélhetéshez szükséges javakra, mind otthonunk, munkánk biztonságára. A gyerekeknek különösen fontos a szeretett, megszokott személyek folyamatos jelenléte (osztályfőnök, szülők), ami akár valódi veszélyhelyzetben is a biztonságot jelenti számukra.

Azt hihetők, hogy akinek a szükségletei az I. és II. szinten ki vannak elégítve, az már csupán ettől jól érzi magát. Ellenkezőleg! Az I. és II. szinten kielégített személyek korántsem

boldogok és egyáltalán nem elégedettek, hiszen a “piramisnak” további emeletei vannak, s az azokat lévő szükségletek – ha nem is oly elementárisak, mint az előzők – éppoly fontosak, mint a biológiai és biztonsági igényeink.

### III. Szint: Társas szükségleteink, kapcsolatok igényei

A piramisnak ezen a szintjén társas szükségleteink vannak. Az ember biológiailag is társas lény, mások nélkül nem tételezheti önmagát sem, kapcsolatokra, szeretetre, társaságra vágyik. Ez a szükségletünk többféle összetevőből áll.:

- a.) Tartozni valakikhez – családnak, csoporthoz, vallási vagy lakóhelyi közösséghez, vagy egy iskolai osztálynak,
- b.) Érezni, hogy mások megértnek és elfogadnak – úgy, ahogy vagyunk, annak, akik vagyunk,
- c.) Szeretni, gyengédséget adni és kapni – ide tartozik a barátság és a szerelem szükséglete is, valamint azé a szereteté, amit Carl Rogers így határoz meg: “a legmélyebb megértés és elfogadás”. Hiába van egy gyerek jól ellátva otthon, ha nincs barátja az osztályban vagy a házban, ahol lakik: szerencsétlen, magányos. Így van ez a felnőtteknél is...
- d.) Intimitás – bizalmas, meghitt kapcsolat, melyben megoszthatjuk másokkal legbensőbb énlünk.

### IV. Szint: Teljesítmény, siker, mint szükséglet

Ha társas szükségleteinket is kielégítettük, újabb igény merül föl tudatunkban, vágyunk valamire, amire minden embernek nagy szüksége van: produktivitásra, arra, hogy tegyünk valamit és befejezzük azt, hogy aktivitásunk sikerrel járjon.

Nevezhetnénk azt úgy, hogy megbecsülésre, tiszteletre van szükségünk, minthogy önbecsülésünk, önértékelésünk ebből a forrásból táplálkozhat csupán – saját produktív munkánkból. Ezt olvashatjuk ki tanítványaink izgalmából, és örömeikből, büszkeségükből, amikor jól elvégeztek egy feladatot. És ez a tanár szükséglete is, ami akkor elégül ki, ha hivatásukat gyakorolják, tanítanak és a diákok tanulnak.

Az iskolákat a közvélemény aszerint értékeli, hogy a tanulók milyen érdemjegyeket érnek el irodalomból, matematikából stb. Kevés súlyt helyeznek az emberi interakciók minőségére, ami pedig a produktivitás és teljesítmény alapja mind a tanároknál, mind a tanulók számára. Úgy tetszik, az emberek általában csupán a végeredményt (az előmenetelt) tekintik fontosnak, és mellőzik azt a folyamatot, melynek során az létrejött. Meg kell jegyeznünk, hogy ha Maslow szükséglet-hierarchiája pontos, akkor a feladat elvégzése akkor kezdődik, amikor egy rendszerben működésbe lépnek az emberi kapcsolatok.

### V. Szint: Önmegvalósítás – a “teljes élet” szükséglete

Maslow azt tapasztalta, hogy azok az emberek, akiknek I.-IV. szintig sikerült kielégíteni szükségleteiket, késztetést éreznek, hogy - Maslow kifejezésével - “önmegvalósultakká” váljanak. Az “önmegvalósítás” a piramis csúcsa.

Szükségletek és vágyak/kívánságok

Nevelők számára talán az egyik legnagyobb előnye ennek a modellnek, hogy világossá teszi: akiknek nincsenek kielégítve a szükségleteik (bármely szinten), azok nem "rosszak", hanem szűkölködők. A hierarchia ezen kívül lehetővé teszi, hogy a szükségleteket meg tudjuk különböztetni a vágyaktól. A vágyak általában szükségletekhez vezető utak. Ha sikerül rájöttünk, hogy egy vágy vagy kívánság mögött milyen szükséglet húzódik meg, igen gyakran sikerül "elrugaszkodni" egy bizonyos kívánságtól vagy vágytól, illetve egy megoldási kísérlettől és számos lehetőséget találni arra, hogy az a bizonyos szükséglet kielégíthető legyen. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a Maslow féle szükségletelmélet egy lehetséges magyarázat. Különbözőképpen közelítik meg a kérdést az elvárási, a jutalmazási és megerősítés-elméletek. A szükségletelméletek a fő hangsúlyt a tartalomra - a bennük élő szükségletek milyenségére - helyezik. Az elváráselmélet a folyamatot hangsúlyozza, azt, hogy hogyan befolyásolhatunk másokat. A jutalom és megerősítés fontosságát hirdető elméletek pedig az ösztönökre irányítják a figyelmet: miféle ösztönzőkkel, hogyan érhetjük el a kívánt hatást.

A gyakorlatban együttes alkalmazásuk tekinthető igazán kívánatosnak.

Az elméletek egybeolvasztása három dolgot eredményez:

- könnyebben felismerhetjük a tanulók alapvető szükségleteit
- e szükségletek kielégítésére tett kísérleteket nagyobb megértéssel fogjuk szemlélni
- pontosabban fel tudjuk mérni, hogy tanulóink erőfeszítéseikért milyen ellenértéket várunk.

A motiváció az iskolai nevelés gyakorlatában

Vizsgálati eredmények alapján három alapvető szükségletegyüttest különböztetnek meg, melyek segítségével jól leírható a motiváló hatásoknak a gyermek motivációs struktúrájává alakulása. E területeken a gyermekek szükségletei találkoznak a nevelés követelményeivel.

- a kapcsolatteremtés szükséglete - a társas kapcsolatban való hatékonyság nevelési követelményével
- a kompetenciaszükséglet - a tanulási eredményesség, fejlődés követelményeivel
- a gyermek önbecsülés- és értékkövetés szükséglete - a magatartással kapcsolatos (személyiségfejlesztő) követelményekkel.

Az egyes motivációs események összegződéséből alakulnak ki a motivációs tendenciák, melyek kölcsönhatásában létrejön az egyén motivációs struktúrája, preferált motivációs stílusa, mely meghatározza az egyén viselkedését a konkrét szituációban. Ez a struktúra egyéni módon, társadalmi hatásoknak megfelelően alakul, fejlődési lehetőségeit általános emberi jellemzők adják, s közvetlenül a nevelők motiváló hatása határozza meg.

E motivációs struktúra a jellem dinamikus aspektusának tekinthető. Viszonylagos állandóságot mutat, és specifikus területeken is (mint az iskolai motiváció) megnyilvánul. A nevelők feladata egyrészt, hogy megfelelő határokon belül alkalmazkodjék ahhoz, hogy a különböző személyiség különböző utakon jutnak el ugyanahhoz a pozitív célhoz. Így tudomásul kell venni, hogy legalább három alapvető motivációs típussal kell számolni: a jó emberi kapcsolatokra koncentráló belső motivációs, az érdeklődésre, sikerre koncentráló belső motivációs és az önértékelés fenntartásán alapuló belső motivációs típussal.

A domináns motívumot minden esetben ki kell, hogy egyensúlyozza egy másik területhez tartozó motívum. Általában a nevelési szokások, a pedagógiai munka is ezt az egyensúlyt mutatja. Előfordulhat azonban, hogy a szülők, nevelők egy területre szorítkoznak a megerősítések

megválasztásában. A legpozitívabb eljárás is negatív hatást fejt ki a motivációs struktúra fejlesztésében, ha nem egyensúlyozza ki valamelyik másik motivációs terület megerősítő hatása. Például a szeretet, melegség egyértelműen jó a nevelésben, a motivációalakításban. Mégis azok a szülők, pedagógusok, akik kizárólag a feltétlen szeretet biztosításával ösztönözték a gyermekeket, általában olyan túlzott dependenciát alakítottak ki azokban, hogy minden helyzetben másokra akartak támaszkodni, rendkívül szorongók önbizalom nélküliek lettek. Akik csak a gyermekek kognitív fejlesztését tartották fontosnak, mindenáron kiváló gyermeket igyekeztek nevelni. "akármit tehet, csak első legyen" alapon, azok rendkívül erős versengési, dominanciavágyat alakítottak ki, akik pedig csak a normatartásra ösztönöztek, azok az ismert túlszocializált, fanatikus normatartó motivációs mintát segítették kialakítani a gyermekben. Ugyanakkor a nagyon meleg szeretet szigorú következetességgel, a nyitott, szabad aktivitást jutalmazó normatartásra ösztönzéssel vagy az engedelmességre nevelés nyitottsággal, értelmi együttmozgásra ösztönözéssel mind hasznos, értékes motivációs stílushoz vezetett.

A nevelő elsődleges feladata tehát a motivációs struktúra építésében az, hogy ismerje meg a gyermek domináns motívumát, s elsősorban erre támaszkodjék a motiválásban. Például, ha a gyermek meleg, szeretetre vágyó, akkor a kiindulás csak ennek a motívumnak a kielégítése lehet: tehát hogy a gyermek jól érezze magát, ezen a területen kell megerősítéseket is nyújtani, mert ez a leghatékonyabb az adott gyermek esetében, ugyanúgy, mint ahogy egy elsősorban kompetenciamotívum által irányított gyermeket, aki érzelmileg kevésbé reagál, értelmetlenség lenne azonnal affektív jutalmakkal ösztönözni. Amint felismertük s rendszeresen kielégítettük a gyermek domináns motívumát, nyomban meg kell találnunk azt az egyensúlyban tartó motivációs területet. Ha a gyermek érzelmileg dependens, akkor a lelkiismeretén keresztül, a felelősségvállalást kell nyomban kiépíteni, de úgy, hogy autonómiához vezessen, például döntési helyzetekbe hozzuk, s elvárjuk az önálló döntést.

A motivációs stílus viszonylag állandó, de ugyanakkor dinamikus s alakítható, sőt állandóan változó is. Leginkább az egyes viselkedések és következményeik közti viszony alakítja a motivációs stílust. A nevelés teszi lehetővé, hogy a gyermeket szisztematikusan szembesítsük tettei következményeivel. A nevelő építheti ki a gyermekben azt az elvárást, hogy a kedves-ség, az aktivitás, a felelősségvállalás örömteli kielégüléshez, az agresszivitás, passzivitás, impulzítás kellemetlen következményekhez vezet. A későbbiekben a gyermek már ezekre a viselkedésekre lesz motivált, a meleg, aktív felelősségvállaló viselkedés lesz vonzó s egyben jutalmazó számára. Ha az adott helyzetben egyik motívuma nem elégülhet ki, más motivációs területen kielégülést nyerhet (például, ha az adott feladat nem eléggé érdekes, kötelességérzetét ki az erőfeszítés). A kiegyensúlyozott motivációs stílus, mely a gyermek alapszükségletének, domináns motívumának elfogadása, s szélsőséges dominanciája más motivációs terület megerősítése útján való kiegyensúlyozásával alakítható ki, biztosítja, hogy elégedett s egyben társadalmilag értékes személyiséget alakítson ki magában a gyermek.

## AJÁNLOTT IRODALOM

Piaget: Válogatott tanulmányok Gondolat Kiadó, 1970.

D.A. Pidgeon: A nevelés és az intelligencia fogalma

in.: Kiss Árpád (szerk.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből Tankönyvkiadó, Bp.1975.

Kozéki Béla: A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai és pszichológiai vizsgálata. Akadémia Kiadó 1980.

Szabó L. T.: A "rejtett tanterv" Magvető Könyvkiadó, Bp. 1988. Gyorsuló idő sorozat

Bagdy Emőke - Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában

Tankönyvkiadó, Bp. 1990.

## A CSALÁD ÉS A GYERMEK

A személyiségfejlődés döntő tényezője a szocializálódási folyamat: a környezeti hatásoknak a gyermek születésétől a haláláig tartó, nagyrészt ösztönös, tudattalan feldolgozása. Az ember meghatározott szociokulturális miliőbe születik bele és idővel tudatosan vagy többnyire, tudat alatt seregnyi értéket, normát, szimbólumrendszert (pl. a nyelvet), szociális szerepet vesz át - tesz sajátjává, "épít be bensőjébe". Mindezeket elsősorban a családban, szüleitől, rokonaitól sajátítja el, másodsorban azokban az intézményekben, amelyeket a társadalom kifejezetten ezzel a céllal hozott létre.

- A szocializáció folyamatában az egyén, újszülött kortól kezdődően, tudattalanul veszi át a környezete által nagyrészt tudatosan nyújtott érzelmi - indulati hatásokat. E hatások mélyen bevésődnek a képlékeny kisgyermekkorai pszichikumba. Bizonyos mértékben "beprogramozzák" a későbbi életkori, nemi, társadalmi viselkedésmódokat, szerepeket, vonzódásokat, el-lenszenveket, primer értéket.

- Az érzelmi-indulati hatások fő közvetítője a metakommunikáció, amely a hang, a tekintet, a mimika, a gesztusok, a vegetatív és hormonális forrásokból eredő jelzések (izomtónus, légzés, vérkeringés) tudattalan vagy csak kismértékben tudatos összjátéka.

A verbális kommunikáció mindig együtt jár metakommunikatív magatartással, s ez utóbbi általában mélyebben érinti a gyermeket, mint a verbáli tartalom.

- A szocializáció kitüntetett korszaka a születéstől a hetedik évig terjedő szakasz. Ebben az időszakban a gyermek "érzelmi lény", aki biztosabban, pontosabban érti meg a metakommunikációt, mint a verbális közléseket. A szülővel való szeretetkapcsolat indukálja, serkenti aktivitását, érdeklődését, gondolkodását, kezdeményezéseit, vagyis azokat a készségeket, amelyek individualizációját és társadalmi beilleszkedését egyaránt megalapozzák. Ha a gyermek felé nem irányul pozitív metakommunikációs, ill. negatív vagy ambivalens metakommunikációt észlel, úgy pszichikus fejlődése retardálódik, s a későbbiekben sodródásra, társadalomel-lenességre, esetleg pszichózisra hajlamossá válhat.

- A kisgyermek a pozitív metakommunikációval feléje forduló modellel szemben utánzási késztetést és empátiát (beleélést) érez, s e két egyre intenzívebbé váló motívum alakítja ki benne a modellel való azonosulást, más szóval az identifikációt. A modell teljes személyiségét befogadja, "bevetíti" önmagába, s így a modelltől átvett érzelmeket, nézeteket, magatartást, értékeket és szabályokat is oly módon éli át, mintha azok ő benne keletkeznének, öbelőle indulnának ki.

Az identifikáció útján alakul ki a gyermekben az én, annak tudata, hogy másoktól független, különálló lény.

- A szocializáció akkor is lefolyik, amikor a gyermek olyan szülőkkal identifikálódik, akik nem a társadalom által elfogdott szociokulturális normákat képviselik, hanem eltérő értékorientációjú csoportok szabályrendszeréhez igazodnak. Ilyenek pl. a deviáns - alkoholisták, bűnöző csoportok, az elmaradt civilizációs körülmények között élő rétegek. A negatív értékorientációjú szubkulturákban történő szocializálódás eredményeképpen a gyerek is többé-kevésbé deviánssá válhat.

- Az ember lassan fejlődő lény. Egész gyermek- és serdülőkora arra szolgál, hogy tanuljon. A serdülőkor ebből a szempontból az emberi élet kiemelkedően fontos periódusa: az érzelmi -

indulati hatások, a modellkövetés a serdülő személyiségébe hasonlóan mélyen vésődnek be, mint az első hat év történései. E folyamatot másodlagos szocializáció kifejezéssel jelöli a szakirodalom, mert bizonyítottan új érzelmi - kognitív - szociális organizációt alakít ki.

- A tudatos én struktúráldásának egyik kritériuma az óvodáskortól kezdve a gyermek egyre lendületesebbé váló autonóm tevékenysége. A motivált cselekvésben alakulnak ki a gyermeki kognitív struktúrák és a felnőttekkel, a társakkal, a "másikkal" való együttműködés gyakorlata.

- A szülőtől való csecsemő- és kisgyermekkor szoros függés, a dependencia a személyiség fejlődése során nagymértékben csökken. Ha a függés természetes lazulása (a leválás) nem következik be, ha valamilyen okból a 0-3 évesekre jellemző erős dependencia fennmarad, rögződik, úgy ez a pszichés állapot akadályozza a következő életkori szakaszokban az egyén szociális hatékonyságának, a kompetenciának a kialakulását. A gyermek inkontensnek érzi magát, aminek következményei minden területen, így a megismerő tevékenységben is megmutatkoznak. Ezzel együtt jár, hogy az énkép, az önértékelés és az önszabályozás irreális és labilis lesz, kortársi kapcsolataiban kudarcok érik.

Távolabbi következménye olyan felnőttkori személyiség, aki nem képes belső erőire támaszkodni, érzelmileg ki van szolgáltatva mindenkori környezetének.

#### A családi szocializáció funkciói

A társadalmon belül a család különböző funkciókat teljesít. A legfontosabb, hogy biológiai és kulturális reprodukcióról gondoskodik. A családot valószínű joggal nevezhetjük a társadalom legfontosabb szocializációs-ügynökségének, mert benne a felnövekvő nemzedék a legkorábban, a legintenzívebben és a leghosszabb ideig kerül befolyásolás alá. A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy az ember fejlődését a család erősen befolyásolja. Ez érvényes a képességek kibontakoztatására éppúgy, mint bizonyos értékorientációk közlésére. E hosszútávú családi hatásokat érezhetjük az iskolában, ill. a pályaválasztás alkalmával is.

Szocializációs feladataikat a családok azonban nem látják el egyforma attitűdökkel, képességekkel, áldozatkészséggel és eredményességgel. A különbség okai nemcsak a társadalmi viszonyokban és egyéb külső körülményekben rejlenek, de jelentős eltérések jöhetnek létre a családok struktúrája, a rétegspecifikus hagyományai, s főképpen a családtagok emocionális tulajdonságai, pszichikus egyensúlyuk változatai révén.

#### A család szociális funkciói

- Elvégzi a gyermek életben maradásához és fejlődéséhez szükséges gondoskodást,
- A családi interakcióban tanulja meg a gyermek a verbális és a metakommunikációt,
- A családban kell elsajátítania az alapvető szociokulturális szokásokat, viselkedési sémákat, értékeket,
- A családhoz való viszonyában alapozódnak meg a fejlődő egyén életkori, családi, nem szerepei és társadalmi szerepeinek feltételei
- Kialakul énképe, viszonylagos éni-identitása, éni-ideálja.

A fenti felsorolásból kitűnik, hogy a korai anya gyermek kötődés döntő feltétele a személyiség érzelmi – kognitív – társadalommal és a kultúrával szemben, melyeket a család specifikus formában közvetít. A társadalmi normák közül szelektálja azokat, amelyek a családban érvényes egyedi szabályrendszeré válnak. (Szerepek, érzelmek kifejezése, konfliktusfeldolgozási



módok.) E családi - rejtett és kimondott - szabályok azt hivatottak szolgálni, hogy az évek folyamán fellépő változások (gyermek születése, felnövekedése) mellett is fennmaradjon a családnak mint rendszernek dinamikus egyensúlya. A család struktúrája nagy mértékben meghatározhatja a személyiség alakulását.

A család emocionális egységét és a gyermekek "szereptanulását" elősegíti, ha a családon belüli alcsoportok szilárdak és jól viszonyulnak egymáshoz. Bár a házastársi és a szülői alcsoport tagjai egyaránt az anya és az apa, de más szerepük van, amikor egymás közötti kapcsolatukat élik, és más, amikor gyermekeihez szülőkként viszonyulnak és cselekszenek. A szülőknél azok a beállítódásai is, amelyek nem közvetlenül magára a gyermekre irányulnak - pl. a házastársra, más családtagokra - kedvezőtlenül befolyásolhatják a gyermek pszichikai fejlődését. A jól strukturált családokban az alcsoportok körülhatároltak, tudatában vannak eltérő szerepeiknek, s ez nem zárja ki, hogy a más-más alcsoportokba tartozó családtagoknak közös problémáik is vannak, képesek jól együttműködni.

A családstruktúra színvonalát meghatározó fontos tényező a házastársak emocionális kohéziója, egymás iránti őszinte vonzódása, bizalma, empátiája. A család jó hatásfokú szocializációs működésének ez a kiindulópontja. A rossz házastársi kapcsolat károsítója a szülő és gyermek, valamint a testvérek közötti kötődések hálózatát. Mind a nyílt, mind a titkolt ellentétek a gyermekben szorongást és a szülővel szemben ambivalenciát keltenek.

A részükre érthetetlen vagy tévesen értelmezett házastársi interakciók miatt nélkülözni kénytelenek a szülővel való örömteli intimitást, az identifikáció folyamata megakad vagy patogén, káros kapcsolattá válik. Széleskörű kutatások adatai alapján úgy tűnik, hogy az elvált szülők gyermekei kedvezőbb szocializálódási körülmények között élnek, mint az egymástól elhidegült, nem elvált szülők gyermekei.

A jó házastársi kapcsolat azonban csak alapja, nem pedig egyedüli kritériuma a család egészséges, a gyermeket fejlesztő érzelmi légkörének. Fontos körülmény, hogy a gyermek "nyitott" vagy "zárt" családban él-e. A zárt családokban mindennél előbbrevaló az egymással töltött idő, egymás érdekeinek szolgálata. Felületes és kevés az ismerősökkel, munkatársakkal való érintkezés, a szülők baráti kapcsolatai szegényesek, gyermekeik kortársi kapcsolatait erősen korlátozzák. A zártság a társadalmi hatások befogadására is vonatkozik.

A nyitott család sűrűn kommunikál környezetével, gyermekét barátkozásra ösztönzi, a szociális és kulturális változások iránt érdeklődik. A család és szűkebb-tágabb környezete között folyamatos kölcsönhatás létezik.

A családok nyitottságának mértéke két szempontból is jelentős. A családok nyitott vagy zárt rendszerétől függ;

- hogy az elsődleges családi szocializáció mily módon segíti elő vagy hátráltatja a gyermek és a serdülő másodlagos szocializációját
- hogy a szülők képesek-e elviselni, ill. megkönnyíteni a fejlődő gyermek ismételt megjelenő "leválási kríziseit", amely mindkét félnek pszichikus megrázkódtatást jelent.

## Szereptanulás

A szerep a beépült szociokulturális normák és az emberi viszonylatok által meghatározott, spontánul megnyilatkozó, globális magatartás. Rugalmas hatások között mozgó, mégis jól körvonalazott viselkedésegység, amelyet társadalmi elvárások, feladatrendszerek vagy szoká-

sokban rögződött szabályok írnak elő. Az egyénnek egyidejűleg több szerepe van (szülői, házastársi, munkaköri stb.) s e szerepek elfogadását, ill betöltését a családi kapcsolatok alapozzák meg. De amíg a primitív társadalmakban az egész életre irányt szabó szerepeket kizárólagosan a családi és a törzsi hagyományok átvétele révén tanulják meg a gyermekek és a fiatalok, addig az egyre bonyultabbá váló civilizációkban csak "szerepkezdemények" alakulnak ki a családban. Éppen ezért már korai életkorban szükséges, hogy a gyermek más környezetben, más kapcsolatokban szembekerüljön a társadalom változatosabb követelményeivel, énképét újabb szociális visszajelentésekkel és kommunikációcserékkel gazdagítsa.

#### A leválás

A kisgyermekkori dependencia fokozatos lazulása nem jelenti a függőség megszűnését. A dependenciaigény átíveli az egész gyermek- és serdülőkort, ugyanakkor ellenttes irányban is tartós késztetés működik a felnövekvő egyénben, csökkenteni szeretné függőségét, vágyik arra, hogy kiszabaduljon a szülők hatalmából, hogy minél nagyobb önállóságra tegyen szert. A fejlődés e dinamikája elkerülhetetlen kiváltja a fejlődési kríziseket. A függőségi és függetlenedési óhajok ambivalenciája mind a gyermekbe, mind a szülőkből váratlan feszültséget, sőt gyakorta a méltánytalanság, a kiúttalanság kínos érzéseit kelti. Kognitív síkon pedig az "érthetetlenek" a "megmagyarázhatatlannak" minősülő jelenségek megingatják az addig szilárdnak hitt ismereteket önmagukról és egymásról.

A családban lezajló szorongáskeltő események (indulati cselekedetek, kiábrándultság, válás) a gyermek számára megnehezítik a szülőkkel való azonosulást, ez legtöbbször csak konfliktus árán valósul meg. Ez a légkör egyben indítéka lehet annak, hogy a gyermek intenzíven keresi a családon kívüli modelleket és a kompetencia-élményeket. De a külvilági ingerek sokfélesége és az akceleráció is motiválhatja a gyereket a "szülőktől való menekülés" és a "szülőkhöz való kapaszkodás" oly gyakori változtatására. Ha a család a függőséget túl erősen és túl sokáig képviselte és alkalmazta a gyerekekkel kapcsolatban, akkor konfliktusokra kerül sor, amelyeknek mindig van látszólagos tartalma, de amelyekben központi mag: a serdülő személyiség önállósodási vágya. Át akarja venni az önszervezést élete és további fejlődése felett és ezért elhatárolhatja magát - akár az ellenazonosításig menően - a szülőktől. A másik változat, hogy a család a serdülő gyereket a függőségből túl korán kiengedi, ilyenkor valamilyen kortárs csoport vagy vonatkozási, viszonyítási (referencia) csoport kötelékeiben keresi a serdülőknek még szükséges támaszt és elfogadást. Ezek a csoportok azután másodlagosan újabb szocializációs mintákat építhetnek a személyiségbe, melyek akár ellentétesek is lehetnek a korábbi mintákkal. A társadalmi beilleszkedés zavarait jelentő magatartásmódok (a deviáns viselkedésformák) kialakulásában csaknem mindig hatnak ilyen csoportok.

#### A "kettős kötöttség"

A kettős kötés és a szülőknek a gyermek felé irányuló kétértelmű kommunikációja, amely végigvonul kapcsolatukon a gyermek egész fiatal korától rendszerint a kapcsolat végéig, többnyire még a felnőtt gyermekkel szemben is érvényesül. E szülői attitűd következtében jelentős pszichikai sérülések, énefejlődési zavarok deviancia keletkezhet.

A gyerek különösen érzékeny a metakommunikációra. Számára fontos, hogy a kommunikációs partner, kiváltképp a felnőtt elfogadja, kedvelje, értékelje. A negatív jelzéseket is igen hamar észreveszi. Ebből nagyon sok családi nevelési probléma ered. A gyermek pontosan érzi, hogy türelmetlenek vele, ha nem kívánatos a jelenléte. Ha a családban nem szeretik, ez komoly lelki trauma a számára. A valódi érzelmi attitűd a metakommunikáción át tükröződik, ez akkor

is hat a gyerekre, ha a szülő nagyon is igyekszik gondoskodó és szeretetteljes lenni. Máskor a szándékolt nevelés affektusát húzza át a kommunikáció, a szülő szeretné "jóra" nevelni a gyermekét, de kommunikációján átsüt valódi felfogása, ennél fogva hatástalan lesz az, amit neveléssel ki akar építeni. De kialakulhat logikai ellentmondás a szóbeli kommunikáción belül is. (pl. a gyermeknek fogat kell mosni, de ön szántából.) Hasonló interakciós manipuláció, amikor összeegyeztethetlenné az anya és az apa által a gyermek részére kijelölt célok, normák, feladatok.

Mint minden környezeti ártalom a kettős kötöttség is kisgyermekkorban fejt ki legmaradandóbban károsító hatását. Hiszen következménye az, hogy a gyermekben feloldhatatlan szorongás keletkezik egyik vagy másik vagy mindkét szülő szeretetének elvesztésétől. A kettős kötöttség romboló hatása annál erősebb, minél fontosabb az "áldozat" részére az érzelmi kapcsolat. Ha nagyon fontos, akkor igen nehezen - esetleg deviancia árán - tudja csökkenteni érzelmi kiszolgáltatottságát.

#### A szülői magatartás mint feltétel

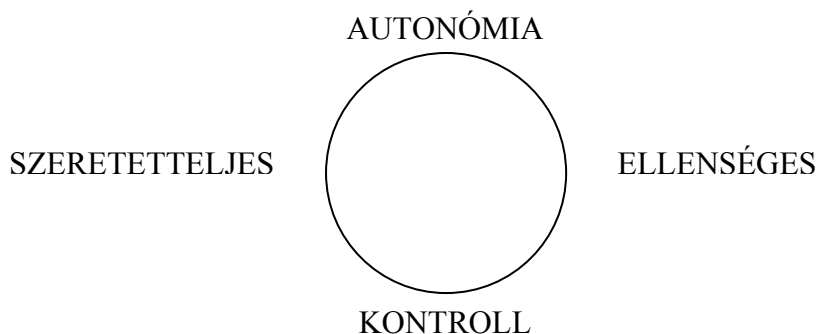
A szocializációs feltételek hatékonysága lényegesen függ a gyermek általános életfeltételeitől, a családokon belüli interakció és kommunikáció sokféle formájától és a szülő konkrét gondozói és nevelői magatartásától. Ez a magatartás hatással van a gyermeki személyiség fejlődésére, a szociális viselkedés alapvonalainak épp úgy meghatározó irányt szabhat, mint az iskolában oly fontos kognitív folyamatok fejlődésének.

A megismerési folyamatok fejlődése olyan családi ellenőrző rendszerekben válik kedvezővé, melyek sok alternatívát ajánlanak és engednek a cselekvésre és gondolkodásra, ugyanakkor a kognitív fejlődést olyan kontrollrendszerek korlátozzák, melyek korábban rögzített megoldásokat és kevés alternatívát ajánlanak mérlegelésre és választásra.

Ez a fajta szülői attitűd azonban nemcsak a megismerési folyamatra van hatással, hanem a gyermek egész személyiségének alakulására, korlátozhatja társas kapcsolatait, szereptanulási lehetőségeit, érzelmi fejlődését. Hiszen a személyiség viszonylagos fejlettsége vagy fejletlensége általában nem az intellektuális érettséget, hanem az érzelmi, pszichoszexuális és interperszonális fejlettséget jelenti, vagyis azt, hogy mennyire képes a személyiség felnőttesen viselkedni az érzelmi reakciók, az indulatok és késztetések integrálása, a nemi szerep és azonoság, továbbá az emberi kapcsolatok terén.

A szülői magatartások sokfélesége igen jól leírható két egymástól független dimenzió segítségével

#### A szülő nevelői magatartás dimenziói (Schaefer után)



Vízszintesen az ellenséges-szeretetteljes a függőlegesen az autonómia - kontroll dimenzió található. (Hasonló elgondolással találkozunk Ransburg Jenőnél, aki hideg, meleg, ill. engedékeny és korlátozó szülői attitűdöket különböztet meg.)

A szeretetteljes-ellenséges dimenzión értjük a nevelőnél meglévő vagy hiányzó gyermekközpontú hajlam, elfogadás, melegség és támogatás mértékét, ezzel szemben az autonómia - kontroll dimenzió arra utal, hogy milyen mértékben ellenőrzi, szorgalmazza, irányítja, határozza meg, vagy befolyásolja a nevelő a gyermek magatartását. Ha pl. a szülőt aszerint ítéljük meg, hogy magatartásában mennyire nyilvánul meg a szeretetteljes odafordulás vagy az ellenséges hidegség és milyen mértékben hajlik a gyermek viselkedésére többé-kevésbé erős rendszabályozására, akkor az ábra négy negyedén belül egy sor tipikus szülői attitűdöt fedezhetünk fel. A szeretetteljes kontroll pl. túlságosan gondoskodó, szerető szülővé kombinálódik, aki mindent megtesz gyermekéért, de közben nem veszi észre, hogy mennyire pórázon vezeti. Az ellenséges autonómia összekapcsolódása ezzel szemben rendszerint a gyermek közömbös-hidegszívű magárahagyását eredményezi.

A modellel kapcsolatban felvetődhet a kérdés

- lehet-e a szülői attitűdök sokféleségét két ismérv alapján elrendezni.

- ugyanakkor, mód van-e az általánosításra, amikor a szülő eltérő nevelési situációkban sem viselkedik mindig ugyanúgy.

E megfontolások és ellenvetések ellenére úgy tűnik, hogy a szülői attitűd hipotetikus modellje jól bevált, ezt támasztják alá azok az empirikus vizsgálatok melyek a szülő viselkedése és a gyermek magatartásjegyei között szoros korrelációt mutattak ki.

A szülői attitűd és a gyermekek magatartásjegyei között kimutatható összefüggés a két dimenzió vonatkozásában (Becker után)

A táblázatból kitűnik, hogy a szeretetteljes önállóság biztosítása vezet a valóban pozitívan értékelhető szocializációs hatásokhoz.

#### AJÁNLOTT IRODALOM

Dr. Hain Ginott: Szülők és gyermekek. Medicina Könyvkiadó Bp. 1977.

F. Várkonyi Zsuzsa: Már százszor megmondtam. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1986.

S. Hayman: Együttélés egy tinédzserrel. Novotrade Kiadó, Bp. 1991.

Bagoly Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavar. Tankönyvkiadó, Bp. 1986.

## AZ ISKOLA

A szocializáció fogalmát, melyben a korai tapasztalatok jelentékeny szerepet játszanak - egyre több kutató - fogja fel élethosszig tartó folyamatnak. E folyamatban az iskolai szocializáció feltételei, módszerei, eredményei kitüntetett szerepet játszanak. A szekunder szocializáció összetett folyamatát két nézőpont felől közelíthetjük meg: egyrészt az egyén felől, másrészt a társadalom oldaláról.

Az egyén tanulással képesítésekre és tájékozódási ismeretekre tesz szert, melyek lehetővé teszik számára, hogy társadalmi kapcsolatok és folyamatok részese legyen. A másik oldal a társadalmi érdek, mely befolyásolja ezt a szocializációs folyamatot a társadalom fennmaradás és változása érdekében.

Ha azt nézzük és vizsgáljuk, hogy a szocializáció szempontjából mennyire hatékony az iskola, akkor meg kell állapítani, hogy még mindig viszonylag keveset tudunk arról, hogyan és milyen mértékben szerezhetők meg, változtathatók és stabilizálhatók az ismeretek, készségek, képességek, motívumok, beállítódások, meggyőződések, vonatkozási rendszerek és zárt cselekvési minták az iskola konkrét feltételeinek hatására.

Az iskola elsődlegesen elfogadott szerepe az ismeretek nyújtásában és az ehhez kapcsolódó ismeretelsajátító képességek kialakításában fogalmazódik meg. A társadalmi érintkezés kapcsolatrendszerének kiépítéséről azonban sokkal kevesebb szó esik. Pedig az iskolai tanulás semmiképp nem korlátozódik a tervezett és a tanár által szervezett oktatásra. Emellett még sokféle szociális tanulási folyamat zajlik tanárok és tanulók, valamint a tanulók és tanulók között, melyek céljai többnyire rejtettek, melyek mechanizmusa felderíthetetlen és melyek hatásai gyakran figyelmen kívül maradnak, bár úgy tűnik, hogy hatékonyabbak lehetnek, mint az amit a képzési tervekben szentesítettek.

Az iskolába lépés a gyermek számára új szociális térbe való bejutást jelent. Az iskolai nehézségek nem annyira tanulási, mint alkalmazkodási nehézségeken alapulnak. A tanulási nehézség gyakran következménye az alkalmazkodási nehézségeknek, annak hogy a gyerekeket gyenge szálak fűzik tanítójához, hogy idegennek, elszigeteltnek érzi magát az osztályban, hogy szociális magatartása bizonytalan. Az ebből fakadó közérzetet zavarja a tanulásban. Az egészséges gyerek nagyon jól reagál az iskolára, jól érzi ott magát, még ha tanulási teljesítménye nem is tökéletes. Sok gyerek él át azonban kisebb - nagyobb beilleszkedési zavart, ez gyakran rejtve marad, hiszen a feszültséget el tudja kendőzni, viselkedése nincs is annyira szem előtt, mert az iskolai szituáció az oktatásra, a teljesítményre összpontosít.

Az affektív és az intellektuális réteg közötti különbségtevés csak elméletben lehetséges, a valóságban ez a két réteg keveredik egymással. A félelem és a bizonytalanság zavarják és megsemmisítik a figyelmet, a koncentrációt, a gondolatok menetét. Ha a tanár és a diák között érzelmi kapcsolat, kölcsönös megértés van, akkor a gyerek sokkal könnyebben követi a tanár gondolatmenetét, vele együtt gondolkodik. A dicséret egyetértést eredményez, a nyers szidás zavarja ezt. Három különbözően kezelt gyermekcsoportnál vizsgálták ennek hatását a tanulók teljesítményére. Az első csoportba már a legkisebb teljesítményért is dicséret járt, a második csoportban sem a dicséret, sem a szidás nem volt szokásban, míg a harmadiknál a szidás. Az első csoport teljesítménye messze a legjobb volt. Ezek a vizsgálati adatok is mutatják mennyire fontos a tanár-diák kapcsolat.

## A kortárs csoport

Az iskolai “tanulás” azonban nem korlátozódik csak erre a kapcsolatra, a szocializációban a kortárs kapcsolatok is kulcsszerepet töltenek be. Az iskoláskor nagy fejlődési feladata a szülőkapcsolatok, a családhoz fűződő viszony meglazítása és a beválás a kortárs csoportokban. A kortárs csoport “mikrokultúrája” szükségszerűen ezt a tendenciát támogatja, erősíti.

A szülővel való viszony meglazítása nem megy könnyen, ez csak kisebb-nagyobb konfliktusok árán valósul meg. Ha a gyerek nem tud eléggé beilleszkedni a rejtett kis referenciacsoportba, akkor még inkább kötődik, szinte menekül a szülőkhöz. A családhoz szorosan kötött gyerekek általában motiválhatók a tanulásra és az iskolai teljesítményre, magaviseletük is többnyire jó, vagyis látszólag minden rendben van. A túlzott családi kötés következményei leginkább csak a serdülőkor után mutatkozik meg.

Amennyire károsítja a személyiséget a túlzott szülői kötés, annyira rossz a korai elszakadás is. Ebből rendszerint deviáns személyiségfejlődés, a társadalom normáival való ütközés várható. Az ilyen gyerek tanulási teljesítménye rossz, hiszen hiányzik a szülőkapcsolat motiváló ereje. A túl gyors és nagymértékű elszakadásból a kötődés kielégítetlen igénye marad. S ez vagy antiszociális kötődésben vezetődik le, vagy pedig a felnőttkapcsolatokkal szembeni agresszív lázadásban.

A kortárs csoportok hatása a személyiség alakulásában elsősorban, mint utánzási modell és mint fontos önbemérési támpont jelentkezik. A kortárs csoport normaszabó, szabályalkotó a gyermek számára. Amit a többiek is tesznek, az a gyermeki személyiség számára is mérvadó.

A másik sajátosság az önbemérés vagy más szóval az énkép tudatosítása. ez kisgyermekkorban kezdődik, de a saját személyiség és a saját interperszonális összemérés másokkal egész életen át folyik. Mindenkinek minden szempontból van egy-egy olyan csoportja, amelyhez önmagát méri, viszonyítja. E viszonyítás eredménye azután, hogy mennyire fogad el szociális helyzeteket, mennyire elégedett vagy elégedetlen. E csoportok alapja valamiféle hasonlóság. Kezdetben életkori, később esetleg nemi, a felnőttkorban társadalmi réteghelyzeti stb. hasonlóság, az ilyen csoportokat nevezi a szociálpszichológia “összehasonlító referenciacsoportoknak”, vagyis összehasonlító referenciacsoportoknak” vagyis összehasonlító vonatkozási, viszonyítási csoportoknak. Kiseb életkorban az azonoskorúak csoportja ilyen, és csak az iskoláskorban differenciácsoportoknak”, vagyis összehasonlító vonatkozási, viszonyítási csoportoknak. Kiseb életkorban az azonoskorúak csoportja ilyen, és csak az iskoláskorban differenciálódik a nemi mint komoly, csoportszintű megkülönböztető tényező.

A gyerekek egymás közötti kapcsolata fontos hatótényezője a nevelésnek. Az iskolai osztályban véletlenszerűen összekerülő gyerekek közötti csoportszerveződés hatással van a személyiség alakulására, a tanulási folyamatra. A nevelő tudatos elképzelései, célzott beavatkozásai s számára nem tudatosuló metakommunikációs megnyilvánulásai érvényesülnek a gyerekek közötti viszonyok alakulásában. Mindezek hatással vannak az iskolai osztályban lezajló szocializációs folyamatra. A szervezett tanítási-tanulási folyamatot egy implicite elsajátítási folyamat kíséri, melynek során a tanulók a tananyagtól eltérő, az intézményi érintkezés rejtett szabályait érintő szociális ismeretek birtokába jutnak, értékek épülnek be, magatartásformák elsajátítása történik. Ennek kerete az osztály, melynek társas szerkezete, szerveződési törvényszerűségei a más típusú szervezetben kialakuló elsődleges formális csoportokéval azonos.

Az osztály olyan elsődleges szervezeti egység, melyen két ellentétes szociális alakzat - a szervezet és a kiscsoport - törvényszerűségei érvényesülnek.

Egyfelelő a szervezet céljai, követelményei, az általa preferált cselekvésformák jutnak érvényre, másfelől a csoport szükségletei. A pedagógusok, mint az elsődleges formális csoport hivatalos vezetői működnek. Ők közvetítik a gyerekek számára az iskolai követelményeket. Szerepük - elsősorban az osztályfőnöké - kulcsfontosságú az osztály értékrendjének és kapcsolatrendszerének alakulásában. Pozíciója azonban - az osztály kettős meghatározottsága következtében - nem a hierarchia középpontjában, hanem az egyik pólusán áll. Hatása is csak más erők befolyásával megütközve érvényesül. Az osztály struktúrálódása is e kettős erőter szerveződésében alakul.

### **Struktúrálódás a nevelői értékelés hatására**

A centralizáción alapuló szervezetek keretei között az osztály belső szerkezetében is az alá-fölérendeltségi viszonyok érvényesülnek. A gyerekek társas hatékonyság szerinti differenciálódása vezetőkre és vezetettekre, jól ismert jelenség. Kevésbé ismeretes, hogy a tekintélyképződés háttérében két folyamat: a vertikális polarizálódás és a vertikális differenciálódás húzódik meg, s ezek a kialakuló viszonyok szociális természetét illetően jelentős mértékben eltérnek egymástól. A csoport felruházhatja vezetőit bizonyos funkciókkal, felelősséggel, értékkel úgy is, hogy azoktól a többséget egyértelműen kirekeszti (polarizálódás). Így az adott érték egy kisebbség privilégiumává, a kisebbség pedig elit réteggé válik. A differenciálódás tendenciája akkor érvényesül, amikor úgy válik tekintélyessé valaki, hogy mellette a csoport másoknak is engedélyez kisebb-nagyobb cselekvési teret, feloldva ezáltal a kialakuló rétegek közötti merev határokat.

Az a vezető, akinek pozíciója a polarizálódás nyomán keletkezett, abban különbözik más tekintélyes társaitól, hogy a többiek elismerése révén nemcsak kiemelkedik az osztályból, hanem privilegizáltságánál fogva el is különül.

Az osztályok informális hatalmi hierarchizálódásának alakulásában mindenkor meghatározó szerepet jutott az iskola által közvetített tanulmányi és magatartási követelményeknek. Ezek elsősorban a nevelőknek a szorgalmas teljesítményt, valamint a szabálykövető engedelmességet értékelő szerepén keresztül jutnak érvényre. E tendencia egyértelműen érvényesül az eminensek esetében.

### **Az eminensek**

Az iskola előkelő érdemjegyekben kifejeződő megbecsülésének kivívásához a kortársak észlelése szerint a tudásának alkalmazkodóképességgel és szolgálatkészséggel kell párosulnia. E tulajdonság-együttes bázisán formálódik a szociálpszichológiai értelemben vett "eminens" szerep.

Képviselőit mint az iskolai követelmények magatartásbeli létetéményeseit, mindenkor ott találjuk az osztályok nemcsak formális, hanem informális hatalmi hierarchiájának a befolyásos rétegében is. "Az eminens" szerep közösség-szervező hatása abban áll, hogy az osztály tagjainak valamiképpen - követve, elfogadva vagy elhatárolódva - érzelmileg is viszonyulniuk kell az e szerepben sűrűsödő, az intézmény által bizonyítvánnyal is dokumentált magatartási mintához. A rokonszenv vagy ellenszenv osztálytársak iránt fejeződik ki, ám ezen keresztül lényegében az "eminens" szerep által képviselt értékek, azaz az iskolai követelmények kapnak

minősítést a közösségtől. Ezért az iskola alapvető tudásközvetítő hivatásának a teljesítése szempontjából is meghatározó szociálpszichológiai mozzanat egy-egy osztályban a magas szinten teljesítő eminensek társas pozíciója.

Az általános iskola kezdetén a pedagógus értékítéletei abszolút elsőbbséget élveznek, ezáltal a gyerekek egymás közötti legszemélyesebb érzelmeit, vonzalmait is befolyásolják. Ekkor a hivatalos hierarchia többnyire magába olvasztja az informális "hatalmi" szerekezetet. A kiskorban az eminens gyerekek szinten minden tekintetben előnyöket élveznek. Az ő privilégizált helyzetüknek azonban többrendbeli kárvallojtjai is vannak.

### **A rendbontók**

Kárvallohtaknak tekinthetők az úgynevezett rendbontók, a nevelői értékítélet negatív pólusán elhelyezkedő diszkriminált gyerekek, akiknek magatartását társaik - a felnőtt értékítéletét visszatükrözve - gyakran negatív mintaként szilárdítják meg. Mivel általában - az eminensekhez hasonlóan - tanítóik és társaik részéről egyaránt jelentős szociális figyelemben részesülnek, nekik is jelentékeny, a csoport viszonyait és értékorientációját formáló szociálpszichológiai hatásuk. Ebben a vonatkozásban kerülnek a hierarchia befolyásos rétegébe.

Jelenlétük a befolyások között egy lényeges, az eredeti nevelő szándékok ellen ható tendenciát jelez. Azok a többnyire hátrányos helyzetű gyerekek, akik az iskolaitól eltérő értékek bázisán szocializálódnak, gyakran durván szembehelyezkednek az integráló törekvésekkel erre a pedagógusok jelentős része tehetetlenségét leplező, türelmetlen, diszkriminatív módon reagál. A pedagógiai viszontagresszió juttatja a rendbontókat végső soron szociálpszichológiai befolyáshoz.

A rendbontás szerepként való rögzülése következtében válik az iskolai értéket tagadó, azokkal nyíltan szembeszegülő viszonyulási mód is ilyen magatartási mintává, amely alapvetően meghatározhatja a társas viszonyok szerveződését.

### **Az észrevétlenek**

A kárvallohtak másik csoportja az észrevétleneké, a pedagógusi és a közfigyelmet nélkülöző, szociális befolyással nem rendelkező többségé. Az ő helyzetükből az a pedagógiai veszély ered, hogy megfémlelve a "rendbontás" következményeitől, viszonylag gyorsan beletörődnek jelentéktelenségükbe. Korán megtanulnak úgy létezni a tömegben, hogy lemondanak minden spontán személyes megnyilvánulásról. Észrevétlenségük végső soron elhiteti velük, hogy valóban nem méltóak mások figyelmére, és e hosszú távon súlyosan károsítja személyiségfejlődésük motivációs tartalékait.

Az értékelés iskoláinkban honos rendje már a beilleszkedési periódusban "hatékony" munkát végez a tanulók között az iskolai követelményeknek való megfelelés szerinti hierarchikus viszonyok létrehozásában és rögzítésében. Fokozatosan alakítja ki és mélyíti el fölé- vagy alárendelt pozíciójában a tanuló megfelelő helyzetészlelését és önértékelését. Már a 6-8 évesek olyan pozícióban és szerepben találják magukat a csoport hierarchiájában, amely alig-alig hordoz lehetőséget az elmozdulásra. Ez gyakran meghatározó jelentőségű a későbbi iskolai pályafutás, sőt a teljes életút szempontjából.



## **A struktúrálódás mint az osztály önszerveződése**

Az iskolai értékek monopóliuma az osztály csoporttá szerveződésével megszűnik. A csoport mint közvetlen emberi társulási forma lehetőséget ad az összetartozási, valamint a személyes kiteljesedési igények kielégítésére. Az iskolai osztályoknak is felerősödik az a hivatásuk, hogy védelmet nyújtsanak az intézmény szűkre szabott, egyneműsödő és alárendelődést követelő elvárásaival szemben.

A gyerekek, elsősorban a pubertás korban a kortárs csoport kedvelt értékei által mozgósított belső szolidaritás erejével törekszenek a kizárólag saját közösségüket jellemző egyedi stílusjegyek kialakítására. Ez szükségszerűen együtt jár a nekik már nem tetsző hivatalos minősítések átértékelésével, egy másfajta igazságosság nevében. Új szempontok és elvek érvényesülnek, nyílik tehát tér a belső viszonyok struktúrálódásában is. E folyamatok egyik következménye például az, hogy megszűnik az eminensek általános privilegizáltsága. Kiválasztottságukat, kiváló teljesítményeiket és a követelményeknek példásan megfelelő magatartásukat társaik jelentős része - ha elismeri is - érzelmi tartózkodással, olykor kiközösítéssel fogadja. Ettől kezdve szerepük már nemcsak a hivatalos kiválasztottság előnyeit, hanem - ezektől az előnyöktől egyáltalán nem függetlenül - társas hátrányokat is jelent.

Társaik egyre kevésbé akarnak a "tanító kedvencével" barátkozni, és esetleg felfedezik a "rendbontók" számukra imponáló, rokonszenves vonásait. Olyan szélsőséges helyzet is kialakulhat, amelyben az elismerő nevelői kiemelés a közvélemény szemében bélyeggé, a büntetés pedig ranggá válik. Ezzel a gyerekek valójában nem a kiváló teljesítményt utasítja el. Magatartásuk magyarázata inkább abban rejlik, hogy az eminenseket az iskolai kiemelés olyan értékrenddel készíti elköteleződni, amely az ő elismerésük gesztusával a többieket értéktelenné nyilvánítja. Az eminens szerep több mint csoportbeli funkció. Életforma is, amely a hivatalos követelmények, normák köré szerveződik, s így gyakran elzár a kortársörömtől, játékoktól, kapcsolatformáktól.

Az eminensek és az őket érzelmileg elfogadók meglehetősen szűk köre, amely rendszerint a befolyás nélküli észrevétlen réteg tagjaiból áll, alkotja az egyik meghatározó alrendszert az osztályok többségének dinamikus erőterében.

Az osztályokban az alá-, fölérendeltségi viszonyok alakulása szempontjából további fontos történés a horizontális differenciáció folyamata, tehát az informális vezető kiválasztásban meghatározó szerephez jutnak az iskolai értékektől független kortársértékek. Olyan sajátosságok mentén, mint például a kiváló sportteljesítmények, a kellemes megjelenés, a divat követése, a művészetekben való jártasság, az érdekképviseleti, kritikai és szervezői képességek, a humor, a társak megnevetetése, a hivatalossal párhuzamosan beindul a spontán szelekció folyamata. Ezeket a teljesítményeket, tulajdonságokat az intézmény olykor méltányolja, sőt épít rájuk, alkalomadtán azonban épphogy megtűri. Nem ritka eset az sem, hogy elutasítja őket, ádázan küzd ellenük. Az iskolai osztályokban tehát eképpen alakul ki a több értékű informális hierarchia és erőter. A kortársértékek érvényesülnek a "diákvezetők" a "jópofák" és a "menők" kiválasztásában.

## **A diákvezetők**

Az osztályok csoporttá fejlődésével az intézmény és a csoport között megnyilvánuló feszültség megteremti a két alakulat törekvései közötti közvetítés szükségletét. A legnagyobb befolyással az osztályoknak azok a hangadói, vezető rendelkeznek, akik sikeresen tudják ellátni a

kétirányú közvetítést a szervezet és a csoport között, egyúttal annak belső összetartását is erősítik.

Tényleges informális vezetőiket társaik nemcsak sokra becsülik, hanem kedvelik, sőt szeretik is. Befolyásukat, hatékonyságukat nagymértékben növeli, hogy általában a népszerűségi rangsorban kedvező a helyzetük, és kiterjedt, szinte az egész osztály átfogó baráti körrel rendelkeznek.

A fennálló szervezeti viszonyok között vállalt szerepük ellentmondásos. Egyidejűleg kell ugyanis felelős vezetőként fölérendelt pozícióban érintkezniük azokkal a társaikkal, akikkel ugyanakkor egyenrangú baráti kapcsolatra is törekszenek. Ez majdnem teljesíthetetlen feladat elé állítja őket. Így felfokozott kapcsolatigényüket csak jelentős érzelmi feszültségtöbblet árán eléghetetik ki, állandósítva belső kiegyensúlyozatlanságuk állapotát.

### **A jópofák és a menők**

Az osztályhierarchiának a szuverén értékek mentén kialakuló befolyásos rétegében a tekintéllyel rendelkező diákoknak további két különálló típusai a jópofák és a menők.

A "jópofák" akiknek a csoport humoruk és kedvességük révén a kellemes vidám légkör megteremtését köszönheti. A szabadidős tevékenységükben vonzó teljesítményeket, tulajdonságokat - melyekkel a közösség mint részben a sajátjaival büszkélkedhetett, felmutató társak köré a másik. Ők a sportolásban, a divatban, a vonzó megjelenésben élenjáró "menők".

A spontán kiválasztódási folyamat sajátossága az, hogy az elismerést kiváltó személyes teljesítmény, magatartásmód, tulajdonság önértékénél fogva válik a közvélemény tiszteletének tárgyává anélkül, hogy bármiféle intézményes akció megerősíteni. Így a kortársértékek mentén szerveződött hierarchikus viszonyokban nem feltétlenül jellemző a többség kirekesztésével privilégiumokat és elit réteget képező polarizálódás. Gyakoribb az olyan differenciálódás, amely elismeri ezeket az értékeket mind a kisebb mint a teljes csoportban.

A diákok e két utóbb említett kategóriájáról szintén elmondható, hogy azok általában nemcsak elismertek, hanem népszerűek is. Baráti körük többnyire az osztályon belül is kiterjedt, bár ők azok, akik gyakran keresnek társaságot az osztályon kívül.

A "jópofák" együttműködése az iskolával és az osztállyal kevésbé harmónikus, mint a "menőké". Az előzők ugyanis esetenként oly módon igyekeznek az osztályban jó hangulatot teremteni, hogy az iskolai normákat is nevetségessé teszik, és a mulatság kedvéért egyaránt kellemetlenkednek e normák felnőtt és gyerek képviselőinek. Így a hivatalos értékek devalválása révén a "jópofák" és híveik a megkettőződött informális hatalmi rendszernek az eminsekkel ellentétes pólusán alkotnak szintén erőterszervező alrendszert. A "jópofáknak" az intézményi követelmények elleni humoros, játékos lázadásával szemben nevelési gyakorlatunk majdnem annyira tehetetlen, mint a korábbi életkorban a nyíltan szembeszegülő "rendbontókkal". A pedagógusok többséget bosszúságát és tehetetlenségét ekkor is az intézményes eszköztárban rendelkezésre álló diszkriminációs viszontagresszióval ellensúlyozva. Sok nevelő ugyanis képtelen arra, hogy az osztállyal való együttműködés érdekében pedagógiaiilag kamatoztassa a humor feszültségoldó hatását. Gyakran nemcsak a gyerekek magatartását minősíti hátrányosan, hanem kétségbe vonja a képességeiket, alábecsüli teljesítményüket is. A befolyáoss neveltetők teljesítményeit nevelőik sokszor az átlag alatt minősítik.

Az "eminensek" kiváló érdemjegyeihez hasonlóan a "jópofák" gyenge érdemjegyei sem kizárólag teljesítményeik objektív megítéléséből származnak. Az iskolai értékelési gyakorlat - tudatosan vagy ösztönösen - mint két esetben az érintettek által tanúsított együttműködési készséget is értékeli. Figyelemreméltó - a fenti megállapítást igazoló - jelenség, hogy a "jópofák" önértékelése pozitívabb az iskolai eredményeiknél. Az osztály közvéleménye is egyetértően támogatja azt a meggyőződésüket, hogy az iskolában képességeiket félreismerik, igazságtalanul aláértékelik. Az iskolai értékelésnek ez az eltérő szempontokat összecúsztató gyakorlata végső soron az iskola által közvetített értékrend iránti kételyt és közönyt erősíti fel. Így teremthető olyan szélsőséges helyzete, hogy egyes osztályokban a nevelői elismerés a közvélemény szemében bélyeggé, a büntetés pedig ranggá válik.

Az osztályokon belül kibontakozó, a felszínen különböző formában megjelenő feszültségek háttérben - a fegyelmi konfliktusoktól a barátságviszonyokig - szinte mindig felfedezhető az említett két pólus köré szerveződő beállítódások ütközése. Fellángoló harc folyik az intézményi értékeket valamiképpen kétségbevonók táborá és az elköteleződés hívei között a befolyás növeléséért. A "jópofa" és az "eminens" szerepek értéktételezése, a bennük foglalt emberi tulajdonságok a közvéleményben élesen elhatárolódnak egymástól. Ezzel magyarázható, hogy képviselőik között többnyire nem alakult ki személyes kapcsolat, sőt baráti körök is csak elvétve érintkeznek egymással. Ha az osztály - esetleg hozzáértő nevelői támogatással - nem találja meg e feszültség feloldásának kreatív módját ezek a feldolgozatlanul maradó indulatok megmerevíthetik a belső viszonyokat.

### **Az arcnélküliek**

A középiskolai osztályok informális szereprendszerében szociálpszichológiai szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthető az egyéni profil nélkül maradó, a tanulóknak majdnem felét érintő réteg. Befolyásuk hiányát esetükben az is tetézi, hogy nemcsak az iskolai, hanem a kortársértékek is felfedezetlenek maradtak, még kisebb körben sem sikerül a jellegtelenségből kitörniük. Ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy érzelmi szempontból is peremhelyzetűek vagy társtalanok lennének. Épp ellenkezőleg: az ő barátságai alkotják az érzelmi kapcsolatrendszer sűrű tömbjét.

A hierarchia alsóbb rétegeire valóban fontos szerep hárul. Az ő érzelmileg is elköteleződő szelektíven értékelő támogatásuk dönti el, hogy miként alakulnak az erőviszonyok a társas rendszeren belül. Nagyrészt rajtuk múlik, hogy az osztály a tekintélyes vezetők köré szerveződve egymással versengő klikkekre bomlik-e, vagy ráatalál a vezetők által felkínált utat között arra, amelyet közös programként elfogad. Nevelési szempontból már csak azért sem szabad elhanyagolni ezt a réteget.

### **Az osztályszerkezet spontán nevelő hatása**

Végső soron az, hogy milyen értékekre, attitűdökre, magatartásmintákra szocializálódnak a gyerekek az iskolai osztályoknak - fent bemutatott módon - strukturálódó társadalmában, nagymértékben befolyásolhatja a társadalomba való beilleszkedés, a társadalmi hierarchiába való elhelyezkedés további útját.

A szükségszerűen differenciálódó diákszerepek a tanulócsoporthoz számára alternatív programadó funkciót töltenek be. A bennük megtestesülő magatartási és viszonyulási módok mindegyike valamiféle választ kínál a szervezet és csoport közötti ellentmondásra. Ezek mint egyaránt hangsúlyos, de eltérő, sőt az intézményi feltételek között néha összeegyeztethetetlen uta-

kat reprezentáló minták működnek erőterszervezőként az osztály szerkezetében. A eminens szerep a szervezet iránti lojalitás, az értékeivel való teljes azonosulás útját kínálja a közösségnek, a diákvezető a konfrontációt is vállaló, de végső soron kompromisszumra törekvő érdekérvényesítés stratégiája. A "jópofák" humorba bujtatott, gyakran feszültségoldó normaszegése az intézménytől való függetlenség látszatát, a szembehelyezkedés még elviselhető kockázattal járó szabadságának illúzióját tartja fenn. A "menők" pedig képesek kialakítani egy kooperációra kész, de valójában autonóm viszonyulási módot. Ez utóbbi abból is ered, hogy ők tevékenységüket, életüket döntően az iskolán kívüli értékek szerint szervezik. Az "arcnélküliek" zöme a függő helyzet passzív elfogadásának útját járja, beletörődik a számára intézményesen megszilárdított, profil nélküli jelenléte.

E magatartások közös sajátossága, hogy különbségeik, sőt ellentéteik ellenére az intézményi viszonyok stabilizálását szolgálják. Kölcsönhatásuk révén együttesen teremtenek viszonylagos egyensúlyt a szervezeti célok és a csoporttörekvések között. Az elsődleges formális csoportok szereprendszere így a fennálló intézményi viszonyuk újratermelődésében közvetítő szociálpszichológiai mikromechanizmusnak tekinthető.

Az iskola és benne az osztályok következőképpen a szervezeti szocializáció műhelyei. Viszonyaik elővételezik a társadalmi intézményrendszer legkülönbözőbb egységeinek általános szervezeti sajátosságait. Ezáltal képes felkészíteni növendékeit a szervezeti életvitelre, magatartási mintákat nyújtva annak alapvető változataihoz. Az iskolai szocializáció alapténye az, hogy strukturált mikrotársadalmi közegben folyik. Ennek mind formális, mind informális hierarchiájában meghatározott helyet foglal el az egyén. A tanulók mindenekelőtt a saját pozíciójukhoz viszonyulnak. Ennek szemszögéből alakul ki viszonyuk az intézményi céloknak, valamint a benne működő kisebb csoportokhoz.

A különböző szervezeti magatartásminták aktív képviselőinél az iskolai szerepszocializáció - a családi szocializációból eredő késztetésekre építve - mindenekelőtt viselkedési rátermettséget fejleszt ki. De a csoporthatások közvetítésével olyan jellegzetes személyiségmechanizmusokat is mozgósít, és rögzít, amelyek a saját helyalakítás szabályozásában, az önmeghatározás folyamatában, a frusztrációkat kiegyenlítő, ugyanakkor a fejlődést esetleg korlátozó módon működnek közre.

Az iskolai osztályban - annak strukturálódása folyamán - lezajló rejtett szocializáció végső soron az állampolgárrá nevelődést készíti elő. Megalapozza ugyanis a társadalmi hierarchia intézményi működéséről kialakuló képzeteket, amelyek az iskolát követően is fontos tényezői a hatalmi és függőségi viszonyokban való tájékozódásnak.

## AJÁNLOTT IRODALOM

C. Weiss: Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája

Járó Katalin, Lukácsné Mezei Éva, Szász Gabriella, Simon Mikló:

Az iskolai szerepszocializáció mint a fejlődési esélyeket szabályozó mechanizmus. In.: Magyar Pszichológiai Társaság VI. Országos Tudományos Konferenciája II. Tematikai Vitaanyagok. Bp. 1983.

Hunyady Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban, Akadémiai Kiadó, Bp. 1977.

Pataki Ferenc (szerk.): Csoportléktan, Gondolat Kiadó, Bp. 1980.

## A TANÁR-DIÁK KAPCSOLAT

Az iskola, mint a személyiséget formáló egyik tényező a társadalmi értékek közvetítője. Kultúrközvetítő funkció közé tartozik bizonyos magatartási normák interiorizációjának elősegítése, társadalmi elvárások, szükségletek közvetítése. A folyamat elemzésekkor az egyik tényező, amit ki kell emelnünk, a pedagógiai ráhatás, vagyis a pedagógusok és a nevelőintézetek személyiségfejlesztő tevékenysége.

A második összetevő a személyiség fejlődése. Ebben meghatározott biológiai, pszichológiai és társadalmi törvényszerűségek érvényesülnek.

A pedagógiai ráhatás és a személyiségfejlődés kölcsönhatás. A tanártól kiinduló hatás eredményeképpen bizonyos fejlődés várható, de másfajta oksági összefüggés érvényesül benne, mint a természettudományoknál. A választ nem pusztán a külső hatás határozza meg. A jutalom vagy büntetés nem mindig örömet, illetve fájdalmat vált ki, ez az egyén pszichés állapotától, egész addigi életétől, az őt ért különböző hatásoktól függ. A ráhatás és a válasz közé iktató pszichikus tevékenység a visszahatás módját rendkívül változatosá teszi.

A pedagógiai hatásra többféle válasz, visszahatás jöhet létre. Ez lehet aktív ellenállás, amikor pl. a büntetés dacot vált ki, de lehet passzív ellenállás is. (Nem szól semmit, de a nevelő szava leperog róla.) Az együttműködésnek is két fajtáját különböztethetjük meg. A parancsra végzett, de minden belső indíttatás nélküli cselekvés csak passzív együttműködés. Az aktív együttműködés belső indíttatásból fakad. S ez az ami eredményessé teszi a nevelői tevékenységet. Hiszen a külső hatások csak akkor hatékonyak, ha valamilyen módon belsővé váltak, azaz a gyermek cselekvéseinek belső motívumaivá lettek.

A ráhatás és személyiségfejlődés közötti kölcsönösségi viszony egyértelműen hangsúlyozza, hogy a gyermekben levő belső feltételeknek is meghatározó szerepük van. A külső nevelő hatások mintegy a belső átszűrődve hatnak, és csak azok vezetnek eredményre, amelyek megfelelő alapot találnak a gyermek egyéni, ill. életkori sajátosságaiban.

A munka hatékonyságáról a rendszeres visszacsatolás tájékoztat bennünket. A tanár tevékenységének vizsgálata nem adhat teljes képet a folyamat eredményességéről szerepe egyértelmű, de nem kizárólagos.

A nevelési viszony mindig közösségi viszony és így eredményessége nemcsak a személyiség befogadó készségén múlik, de függ a közvetítő közegek egységétől és szűrőhatásától. A gyerek oldaláról a nem egységes értékszemplélet következtében a büntetés vagy jutalmazás ellen-tétébe csaphat át. Ugyanakkor rendszeres és több oldalról jövő hatások összegeződnek és minőségi változást okoznak.

A tanár egyénisége, pedagógiai munkája és a gyermek személyisége, kettőjük kapcsolata meghatározóan befolyásolja a nevelőmunka kimenetelét. E kapcsolat alakulása a pedagógus nevelési stílusának következménye. A nevelői magatartás létrehoz egy sajátos pedagógiai légkört, amely az egyén és közösség fejlődését nagymértékben befolyásolja. Nevelépszichológiai kutatások sora bizonyította, hogy a pedagógus nevelési stílusa szoros összefüggést mutat a gyerekek teljesítményével, érdeklődésével, aktivitásával, munkafegyelmével és az iskola iránti attitűdjével. (Tausch, Ungárné)

Az osztály szociális-érzelmi klímája - amely jelentős mértékben függ a nevelői értékrendtől és magatartástól - befolyásolja a tanulók társas kapcsolatait, az osztály szociális struktúráját, valamint a viszonyok észlelését.

Az iskolába lépés első éveiben a szociális struktúra - és légkörteremtő nevelési stílus azért kitüntetett jelentőségű, mert a gyermekek az iskolai tananyag mellett akkor kezdik elsajátítani az intézményes társadalmi érintkezés burkoltan érvényesülő szabályait is. Azt a sokféle "tudásanyagot", amelyet a szakirodalom a "rejtett tanterv" elnevezés alatt tárgyal és az iskolai szocializáció spontán, de igen hatékony tényezőjének tart.

A nevelői magatartás stílusjegyeinek leírása számtalan tipológia szolgál. Az újabb törekvések mindinkább az iskola, mint szervezet és a pedagógus tevékenysége között keresnek összefüggést. Így leírásra kerülnek a "formális" és "informális" iskola, a "hagyományos" és nyitott" rendszer, ill a nevelő vezetői magatartásának környezeti változói.

A már klasszikusnak számító tipustanok (autokratikus - demokratikus - laissez faire; direkt - indirekt; dominatív - integratív irányítás) mellett, ill. ezekkel összefüggésben vizsgálják a pedagógus konkrét és absztrakt kognitív beállítottságát, valamint újabb szempontok gazdagítják az ugyancsak hagyományosnak tekinthető gyermek- és tananyagközpontú beállítódáshatásának elemzését. A nevelési stílus attitűdháttérének vizsgálatkor a kutatások rámutatnak arra, hogy a teljesítményre irányulástól vagy a szociális - emocionális fejlesztési céloktól függően a gyerekek interakciós lehetősége eltérő. Így a demokratikus, az indirekt, integratív magatartás, az absztrakt beállítódás, a szociális-emocionális fejlesztési céloktól függően a gyerekek interakciós lehetősége eltérő. Így a demokratikus, az indirekt, interaktív magatartás, az absztrakt beállítódás, a szociális-emocionális célok előnyben részesítése a teljesítményorientációval szemben a kedvezőbb társas légkörön belül ösztönzi a gyerekek közötti interakciót, s több kontaktusra ad lehetőséget. Úgy tűnik, hogy a fokozott feladatorientáció serkenti a teljesítményt, de negatív hatást gyakorol a gyerekek közötti kapcsolatokra. Azokban az osztályokban, ahol a tananyag és annak direkt irányítással történő elsajátítása áll a középpontban, az interakciós szint alacsony. A csoportlégkör fogalmát számos kutató használta bizonyos csoport jellemzőkre, melyek úgy tűnik, erős befolyással vannak a tagok magatartására és beállítottságára.

Ez alapján az osztálylégkör alakulása a három különböző (autokratikus, demokratikus, laissez-faire) vezetési minta függvénye. Számos más kutató is vagy (Withall) a légkört a tanár vagy a vezető által mutatott viselkedési formával definiálta. Lehetséges azonban, hogy úgy gondoljunk a légkörre, mint amit a diákok vagy a csoport tagjai érzékelnek, azaz a légkör vizsgálható a csoporttagok vonatkozási rendszerében. A légkör tényleges dimenzióinak feltárásában nagy segítséget nyújtanak az ún. személyközpontú terápiák hatásainak vizsgálatai. Az átélt tapasztalatok feljegyzéseiből nyerhető a legtöbb információ a pszichológiai légkör természetéről. Az ilyen személyközpontú légkörben az emberek gyakrabban élik át a veszélytelenséget, biztonságos légkörben vannak, "elfogadva" érzik magukat.

Ugyanezt a fenyegetésmentes, elfogadható pszichológiai légkört próbálja a csoportcentrikus vezető megteremteni csoportja számára. Abból a megfontolásból indulva, hogy az egyén csak akkor mozgósítja a magában rejlő pozitív erőket, ha nem érzékel az énjét vagy önkoncepcióját fenyegető veszélyeket. (Rogers, Gordon) Ezek a vizsgálatok és kísérletek közelebb visznek bennünket a csoportlégkör pszichológiájának megértéséhez s egyben a tanári munka hatékonyságának növeléséhez.

## A pedagógus

A pedagógus szerepe a nevelési folyamatban vitathatatlan. Funkciója, a nevelésben betöltött helye a történelem során változott ugyan, de mindig megkülönböztetett figyelmet szenteltek tevékenységének. A pedagógus személyiségét, a nevelői adottságokat igen sok neveléslélektani és pedagógiai mű tárgyalja. Az első ilyen jellegű munka E.Linde "Személyiségpedagógia"-ja. Ez az első olyan könyv, mely a nevelési folyamatban a személyiség szerepét hangsúlyozza. Ezt követően azután egyre több olyan vizsgálat, pedagógiai munka lát napvilágot, mely a pedagógus személyiségével, jellemvonásaival foglalkozik. Mint pl. Kerschesteiner vagy hazánkban a század elején Weszely Ödön, Fináczy Ernő és Imre Sándor írásai. Számos olyan vizsgálat foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy milyen eszményképet visz át a gyermek tanítójára.

Witty 12000 amerikai gyerek választ tanulmányozta abból a szempontból, hogy melyek azok a tulajdonságok, amelyeket a gyerekek a legfontosabbnak tartanak. A 8 és 18 év közötti tanulók válaszaiban ezek a következő sorrendben szerepeltek: együttműködő, demokratikus, barátságos és az egyén tekintetbe vétele, a türelem, a sokoldalú érdeklődés, kellemes érintkezési formák és kellemes külső, fair magatartás, humor, barátságos modor, kiegyensúlyozott magatartás, a tanuló problémái iránti érdeklődés, alaposág a tanításban.

Egy német vizsgálat eredménye is alátámasztja a személyes kapcsolat jelentőségét ebben a folyamatban. A 11 és 20 év közötti tanulókkal végzett vizsgálat eredményét korcsoportok szerint osztályozták: a prepubertás (11-13 év), a serdülő (14-16 év) és az ifjú korra (17-20 év). Mindegyik korcsoport pedagógus-eszménye a kedves és jóságos ember, aki megértő és bíz a tanítványaiban s személyes kapcsolatban van vele. Ez azt bizonyítja, hogy a bizonyosságérzés (ami a gyermek számára a szeretet és a jóság nyújt), az elismerés és az érvényesülés (ami a megértés, a bizalom és a személyes kapcsolat biztosít) az ember elemi, alapvető szociális szükségleteihez tartozik.

A tanár-tanuló viszonyban alapvetően fontos, hogy a tanító a gyermekben átélje a másik személyt, hogy benne bontakozó embert lásson, és pedagógiai segítségnyújtásra állandóan kész legyen. A tanárok természetüket tekintve nagyon különbözőek lehetnek. Találkozunk száraz kötelességemberekkel, lelkes, szuggesztív igazsághirdetőkkel, lelkiismeretes beszélyűkkel, erőteljes vezetőegyeniségekkel, jóságos gyermekbarátokkal stb. Hogy ki alkalmas s ki nem erre a pályára a gyakorlat dönti el, de néhány megfontolást érdemes megemlíteni. A lelkes szuggesztív igazsághirdető kitűnő nevelő lehet, magával ragad, lánggra gyújt, előre visz. Spranger azonban azt a tanárt, aki a tanulókat szuggesztív erővel próbálja formálni, nem utasítja éppen el, de nem is tartja a nevelők legmagasabb eszményképének. Két pedagógustípust különböztet meg. az, amelyik megpróbálja az embereket a maga képére formálni, aki megkísérli, hogy eszményképeit, ideáljait, elképzeléseit szuggesztív ráerőszakolva a gyerekekre, és a másik típus, amelyik széles skálájú megértéssel mindenkit saját természete szerint kíván tovább vezetni, hogy önmagává válják, saját emberségét alakítsa. Hasonló mondható az erőteljes vezetői egyéniségről, ők is veszélyeztetik az egyéni fejlődést, gátolhatják a gyermekek kezdeményezőképességét és spontaneitását. A szuggesztív tanító a gyereket szuggesztív erővel teszi függővé. Éppen így az erőteljes vezető az osztály minden erejét kikapcsolhatja, ami a gyermekközösségnek biztosan nem teszi a legjobb szolgálatot. Mégis: lelkesedés és vezetői képességek nélkül a tanító nem képzelhető el. Csak tudatosítani kell magában azokat a veszélyeket, amelyek ezekben az adottságokban rejlenek és úrrá kell lenniük rajtuk. "A felelősségtudat mellett sohasem lehet megfélemlíteni arról a jogról, ami a saját talaján fejlődő életet megilleti – a tiszteletteljes és türelmes fejlődni engedés mellett sohasem fe-

ledni azt a kötelességet, ami a nevelési tevékenység értelmét adja - ez a pedagógiai bölcsesség végső következtetése.”

A pedagógus személyiségének vizsgálata felveti a pályán kívánatos tulajdonságok számbavételét, az általános követelmények és a sajátos pedagógiai kvalitások vizsgálatát. A széles skálán mozgó pedagógiai és pszichológiai irodalom az alábbiakban rendezi a követelményeket.

A pedagógus a társadalmi értékek közvetítője, éppen ezért alapos szakmai tudással, széleskörű műveltséggel, s nem utolsósorban megfelelő pedagógiai tudatossággal, s tapasztalattal kell rendelkeznie.

A szaktudás mellett a képességek is döntő mértékben befolyásolják a nevelőmunka hatékonyságát, s itt nemcsak a szakképességek meglétére, kialakítására gondolunk, hanem olyan pedagógiai képességekre, mint a döntéshozatalban való jártasság, tervezés, vezetés, képessége, motivációs készség, jó közlőképesség, kérdező technika, metakommunikációs készség stb. A nevelési folyamat kimenetelét jelentősen befolyásolja annak a kapcsolatrendszernek a jellege, amely a tanár és a diák között fennáll. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy ellenőrzése alatt tartsa, irányítsa ezt a kapcsolatot. Olyan feltételeket teremtsen, amelyben a tanulók minél gyakrabban, minél eredményesebben nyilvánuljanak meg. Erre akkor képes, ha felismeri a tanulók nem verbális jelzéseit, olvasni tud tekintetükből, saját maga tudatosan használja ezeket a technikákat. Hogy ez mennyire fontos az emberi kapcsolatban alátámasztja a következő számadat a teljes közlésrendszer csak mintegy 7 %-a verbális (kizárólag szóbeli) 27 %-a a hangszín, hanghordozás és nem a beszédhangok, 35 %-a a mimika, 35 %-a testbeszéd.

A gyermek és a környezet között a nem verbális kommunikáció csatornáin – többnyire akaratlanul és észrevétlenül - fontos személyiség formáló és nevelőhatások áramlanak. Sokszor ezeknek nagyobb a jelentősége, mint a szándékos nevelőhatásoknak. A gyerek a nem verbális kommunikáción át érzi meg a szülők, majd a későbbi nevelők érzelmi viszonyulásait, ezen át tanul attitűdöket és értékeket, a nem verbális kommunikáció információit követve azonosul a felnőtt viselkedésmintákkal tanul szociális szerepeket.

A nem verbális kommunikáció válik számára személyközi viselkedés számára irányadóvá, mert ebből szerzi a viselkedésének szabályozásához szükséges visszajelzéseket.

A nem verbális kommunikáció egészének érzékelési és felhasználási képességét nevezzük empátiának, vagy beleélő megértésnek. Aki kellően érzékeny a másik nem verbális jelzéseire, az képes annak érzelmi állapotát, hangulatát magában rekonstruálni. Az empátiás képesség sokat segít a metakommunikáció helyes felfogásában és értelmezésében és elősegíti a verbális kommunikáció jelentéstartalmának árnyalt megértését is.

Az emberekkel való bánni tudás a szakma elengedhetetlen feltétele, melynek alapja a gyermek szeretete, a gyermek feltétel nélküli elfogadása, a tanítvánnyal szembeni tolerancia, a tanítvány partnerként kezelése, s az a felelősség, amely a gyermek jövőjét irányítja.

## **A gyermek**

A gyermek már az iskolai élet kezdetén rendelkezik bizonyos diszpozíciókkal, melyek minőségileg eltérő feltételek között (rendszerint a családban) alakultak ki. Ez azt jelenti, hogy már az iskolába lépéskor sem egyenlőek a gyerekek pozíciói. Egyesek többé kevésbé kedvező



helyzetben vannak képességeik, motivációik és egyéni tulajdonságaik révén. Ezek a gyerekek már a kezdetek kezdetétől együtt rezonálnak az iskola hatásával, a követelmények teljesítésére megfelelő diszpozíciós bázissal ( képességekkel, beállítódással, érdeklődéssel, szükségletekkel, munkastílussal stb. ) rendelkeznek. Ezért az iskolai munka vonzza, leköti őket. Ebből következik, hogy az iskolában nagy valószínűséggel sikeresek lesznek és a siker további sikerek hajtóerejeként működik. Ezzel szemben sok olyan gyerek is van, akiknek a helyzete már az induláskor is rosszabb, akiknek pszichikus tulajdonságaik korlátot jelentenek. A kudarc, a lemaradás, a hiányosságok oka gyakrabban abban rejlik, hogy a korábbi családi viszonyok következtében az iskolába kerülő gyermek személyiségében rögzülnek olyan tulajdonságok, vonások, hajlamok, beállítódások, szokások és gátlások, amelyek már a kezdetnél hátrányos helyzetbe hozzák őt az iskola működésével való interakció szempontjából. A gyermek fejlődését gátló és a fejlődést elősegítő diszpozíciók kiemelése, keletkezésük okainak feltárása rendkívül fontos. A személyiség diszpozíciós bázisának néhány fejlődését elősegítő ill. gátló tényezője lehet:

- a rövid távú ill. perspektívikus orientáció
- a hibaorientáció ill. tevékenység fejlesztésére való orientáció
- az önbecsülő ill. önaktivizáló énkép
- korlátozott ill. kidolgozott nyelvi kód.

### **Rövidtávú ill. perspektívikus orientáció**

Bizonyos nevelési stílusokra az a jellemző, hogy a gyermeket elsősorban azonnali jutalmakkal motiválják. Ha a gyermeki tevékenység ösztönzésének ez a módja kerül túlsúlyba, az ún. rövid távú életorientáció alakul ki.

Perspektívikus orientáció esetén a gyermeki cselekvés hajtóereje nem az anyagi jutalom, hanem a személyiség minőségi fejlődésének perspektívája, a képességek fejlődése, a nagyobb önállóság, felelősség, a jártasságok magasabb színvonala stb. A rövid távú orientáció túlgyenge hajtóerő a távolabbi tanulási célok eléréséhez, nem elegendő ahhoz, hogy a gyermek meg tudjon maradni az igényesebb, lemondást és önmaga legyőzését igénylő tanulmányoknál. A perspektívikus orientáció kialakulásának döntő jelentősége van az egyénnek a külső beavatkozások által irányított fejlődésről a belsőleg szabályozott önfejlődésre való áttérésre. Amennyiben ez nem alakul ki a gyermek tevékenységét a véletlenszerűen felmerülő ingerek és vágyak fogják irányítani.

### **Hibaorientáció ill. tevékenység fejlesztésére való orientáció**

Szülők és pedagógusok között egyaránt találkozhatunk olyan felfogással, amely a gyermek tevékenységének értékelésekkor elsősorban a hibákra, hiányosságokra hívja fel a figyelmet. Ilyenkor szándékosan, megfelelő érzelmi kísérettel hozzák a gyermek tudomására, hogy a hiba szégyenletes, sőt büntetendő, a hibára a gyermek megbüntetésével, nevetségessé tétellel, megalázással reagálnak, kimutatják csalódottságukat, a gyermek képességeibe vetett hitük elvesztését. A szülőket a legjobb szándék vezeti, de ha ez nevelésükbe uralkodóvá válik a gyermekben kialakul a hibaorientáció, az adott tevékenységhez a hibázástól való szorongás társul, legszívesebben elkerülné a tevékenységet. Ha erre nincs módja, a hibától való félelem túlzott önkontrollra kényszeríti, ez gátolja az ötletességet, az alkotói lendületet, lassítja az előrehaladást, könnyen kapkodásba csap át, aminek következtében csökken a teljesítmény, nő a hibaszám. A hibaorientáció ismételten megerősítést nyer.

A tevékenység fejlesztésére való orientáció lényege, hogy a szülők és a pedagógusok a már elért eredményekre, a gyermeki tevékenység új, eredeti elemeire helyezik a hangsúlyt.

Azok a gyerekek, akikben a szülők a kora gyermekkori interakciók során már kialakították a hibaorientációt, rosszabb diszpozíciókkal rendelkeznek, mint a tevékenység fejlesztésére orientált gyerekek, azaz azonos képességek mellett rosszabb teljesítményt nyújtanak, gyakrabban szenvednek kudarcot és szorongósabbak.

### **Önbecsülő és önaktivizáló énkép**

Ha a szülő gyereket rosszabbnak, tehetségtelenebbnek tartja a többinél, mintegy megtanítja a gyereket arra, hogy magát lebecsülje, így kialakul benne olyan érzés, hogy ő nem ér annyit mint az osztálytársai.

Az önlebecsülő ill. önaktivizáló énkép kialakulása és működésének mechanizmusa arra a tényre vezethető vissza, hogy az emberek tevékenységének eredményeit bizonyos okoknak tulajdonítjuk és ennek alapján viszonyulunk hozzájuk. Ez a tendencia különösen azokban a helyzetekben erősödik fel, amikor az emberek megítélését erősen befolyásolja a teljesítmény. És ez van az iskolában is. A tanulók sikerei, ill. kudarcai mögött rejlő okok sokféleségét alapvetően külső okokra (mind pl. a feladat nehézsége, könnyűsége, pech vagy szerencse) ill. belső okokra (jó vagy rossz képességek, szorgalom, lustaság) oszthatjuk. Más szempontból ugyanezen okokat felbonthatjuk viszonylag állandó (jó vagy rossz képességek, a feladat nehézsége, könnyűsége), ill. változó okokra (szorgalom, lustaság, pech vagy szerencse). Abból, hogy a tanár a tanuló sikerét, ill. kudarcait magyarázza, a gyerek önkéntelenül megtanulja hogyan értékelje saját magát, milyen okoknak tulajdonítsa sikereit, kudarcait.

A pedagógus véleménye egy tanulóról vele szembeni tanári viselkedés szabályozó tényezőjévé válik, ez a viselkedés szükségszerűen módosítja a tanuló énképét, és ennek következményei megjelennek a feladatokhoz és a tanulási tevékenységben való hozzáállás önszabályozásában, kialakul egy bizonyos interakciós lánc. Így egyes tanulóknál fennáll annak a veszélye, hogy a kudarcot állandó okokra (az iskola nehéz, meghaladja a képességeimet) a sikert pedig külső tényezőkre (szerencsém volt, a feladat kivételesen könnyű volt) vezetik vissza.

Ezekben az esetekben a kudarc beletörődéshez, a saját hiányosságok végzettszerű elfogadásához vezet.

Ezzel szemben azokban az esetekben amikor az egyén a sikert belső oknak (azaz saját magának) tulajdonítja, a kudarcot pedig változó tényezőkre (pl. a szorgalom pillanatnyi hiánya) vezeti vissza; a siker az egészséges önbizalom megerősödéséhez vezet és a kudarc sem demoralizál, ellenkezőleg, aktivizál.

### **Korlátozott ill. kidolgozott nyelvi kód**

A személyiség fejlődésében a nyelv és a beszéd jelentős szerepet játszik, különösen igaz ez az iskolai fejlesztésre.

A kidolgozott nyelvi kód az egyén mentális teljesítményének rendkívül fontos eszköze. Ezzel szemben a korlátozott nyelvi kód esetében az egyén a nyelvet, a parancsok, tilalmak eszközeként sajátítja el vagy olyan eszközként, amely csak közlésre szolgál, s nem a problémák, kérdések, feladatok sikeres megoldásának előfeltételeként.

Azok a gyerekek, akiknél a korlátozott nyelvi kód alakult ki, már az első osztálytól kezdve jelentős hátrányban van, s ez csak fokozódik magasabb szintű tanulmányok esetében, mivel

- a tanuló nem rendelkezik a szükséges szokásokkal és jártasságokkal ahhoz, hogy műveleteket tudjon végezni absztrakt fogalmakkal, letapad a konkrét jelenségekhez és élményekhez kapcsolódó elemibb szintű nyelvhasználati formáknál;
- a tanuló ügyetlenül kommunikál a pedagógussal, akiben a tanulóról az a benyomás alakul ki, hogy gyenge képességű vagy rosszul nevelt. Ez végül is olyan tanári reakcióhoz vezet, amely elmélyíti a két partner közötti összeférhetetlenséget;
- a tanuló rosszabbul reagál a felelés-helyzetekben, s ez nemcsak a tananyag elsajátításának, de a nyelvi szint elsajátításának ellenőrzését is jelenti.

### **A sikertelen tanuló szindróma, mint fejlődésgátló diszpozíció**

A személyiségfejlődés diszpozíciós bázisának kialakulását és működését leíró négy konkrét mechanizmus az iskola megkezdésétől kezdve kihat a tanuló iskolai teljesítményére, ill. az egész személyiség fejlődésére. Éppen ezért nagy figyelmet kell fordítani rá, mert bizonyos esetekben a gátló diszpozíciók az ún. sikertelen személyiség szindróma kialakulásához vezetnek.

A sikertelen személyiség-szindróma az egyén korábbi tevékenységével kapcsolatos tapasztalataiból ered, személyiségében tulajdonságként rögzül és olyan pszichikus tényezővé válik, mely az egyén cselekvését és élményét a jövőben előforduló hasonló helyzetekben is befolyásolják.

A sikertelen személyiség-szindróma kialakulása az oktató-nevelőmunka bizonyos domináns stílusára vezethető vissza. Amennyiben a környezet elsősorban a gyermek kudarcait, sikertelenségét hangsúlyozza, tulajdonképpen arra tanítja a gyereket, hogy a tevékenységhez olyan hangulatot, viszonyt társítson, amely magára a tevékenységre is negatívan hat.

Az élmény együttes megerősítése és rögzülése a személyiségben, személyiségvonássá alakulása azzal függ össze, hogy maga az élmény olyan pszichikus és pszichoszociális mechanizmusokat vált ki, amelyek beépülnek a sikertelen tanuló-szindrómába. Ezek közül az első a pszichés védő mechanizmus. Vagyis a gyermek a kudarc okát személyiségén kívülre helyezi (a pedagógus vele szemben elfogult, másokkal kivételezik, hogy kiváló emberek egész sora nem aratott sikert az iskolában stb., mert ő tudna, ha akarna, de nem akar, hogy ne kelljen megváltoztatnia a saját magáról kialakított képet.

A sikertelenség rögzül, a vele kapcsolatos védőmechanizmus következtében a kudarc valószínűsége nő, mely erősíti a sikertelenségi szindrómát, s a folyamat láncszerűen folytatódik tovább.

Hasonlóan alakul a tanár-diák interakció is. A kutatások bebizonyították, hogy a pedagógus és a jó tanuló között fokozatosan a pedagógus részéről általában nem tudatosan sajátos kommunikációs és interakciós stílus alakul ki, mely a reális teljesítményt erősen befolyásolja és ez több tekintetben különbözik a gyenge tanulókkal folytatott interakciótól.

A jobb tanulóknak a tanár több alkalmat ad a felelet kidolgozására, pontosító kérdésekkel, megjegyzésekkel inkább rávezet. A gyengébb tanulókkal szemben gyakrabban türelmetlenek,

ha nem jól válaszol, megvonják tőle a szót. Vagyis a sikeres diák jobb feltételeket kap a további sikerhez, míg a sikertelen diák a kudarc valószínűségét növelő feltételeket kap.

### **A tanulói személyiség fejlődését gátló vonások átalakítása a személyiség fejlődését elősegítő tényezőké**

Az ismertett negatív tendenciák a gyermeki személyiség fejlődését gátolják. A cél az, hogy megfelelő pedagógiai és pszichológiai hatással ezeket a gátló tényezőket a fejlődést elősegítő vonásokká alakítsuk át.

- a rövid távú orientáció átalakítása perspektivikus orientációvá. A gyermeket tevékenységének hosszabb távú tervezésére vesszük rá, készítjük fel a várható nehézségekre, tanítsuk meg a nehézségeket megelőző vagy leküzdő módszerekre: ki kell alakítani az ehhez szükséges jártasságokat és készségeket.
- a hibaorientáció tevékenységfejlesztés orientációvá való átalakítása. Az első lépés a lehető legnagyobb mértékben csökkenteni a hiba "büntető" hatását és a gyermek figyelmét a hibával való munkára fordítani. Ezt megtehetjük pl. úgy, hogy a gyermek tevékenységét két szinten értékeljük: egyrészt a tényleges teljesítmény szintjén, másrészt azokon a jártasságoknak és erőfeszítéseknek a szintjén, amit a hibákkal végzett munka során tanúsít. A hangsúlyt átmenetileg erre a második szintre kell helyezni.
- A fejlődést gátló önbecsülő énképek fejlődését aktivizáló énképpé alakításának egyik módja a gyermek tevékenységére, teljesítményére adott reakciók megváltoztatása. A figyelem előterébe a tanári viselkedés azon mozzanatainak kell állnia, melyek a tanuló nagyobb kudarcérzékenysége miatt fokozhatják az önlebecsülés, a kisebbségi érzés tendenciáját, ezeket a tanári reakciókból következetesen ki kell küszöbölnünk és olyanokkal kell helyettesítenünk melyek ösztönzik a tanuló önbizalmának megerősödését.
- A kidolgozott nyelvi kód kialakításához szükséges, hogy a tanári kérdések teret nyissanak ennek gyakorlására, lehetőséget kapjanak – nemcsak egy-két szavas válaszokra – hanem az elemző képességek gyakorlására.

### **A tanulói személyiség fejlesztésének alapfeltétele**

Az iskolába folyó pedagógiai tevékenység fő célja a gyermeki személyiség fejlesztése. Az eredményes nevelés alapfeltétele pedig a személyiség ismerete.

Az embert cselekedetein, tevékenységén keresztül ismerhetjük meg, ezeket a cselekedeteket motiváló tényezők azok, amelyek közelebb visznek bennünket a személyiség megismeréséhez. Elsősorban a magatartást és teljesítményt motiváló személyiség jellemzők megismerésére kell törekednünk, (Mire törekszik? Mire képes? Mit valósít meg tendenciáiból? Mi vált a személyiség belső magjává?) az dinamikus tendenciákkal összefüggésben az egyén szükségleteire, igény szintjére, beállítódására vonatkozó sajátosságok feltérképezésére. Ezek a dinamikus tendenciák az egyén tevékenységét, mint motívumok – határozzák meg, irányítják vágyait és törekvéseit.

A személyiség képességének vizsgálatánál figyelembe kell venni az ismeretsajátításba részt vett mentális képességek: figyelem, felfogásmód, fantázia, emlékezet és gondolkodásmód jellemzőit.

Hogy az egyén tendenciáiból mit valósít meg következtethetünk jellembeli és akarati tulajdonságaira. A jellemben összpontosulnak a személyiség alapvető tulajdonságai, melyek az egész viselkedést, tevékenységet meghatározzák.

A jellemvonások rendszerében az ember uralkodó irányulásai jutnak kifejezésre:

- a környezetéhez (emberekhez, dolgokhoz) való viszonya
- önértékelésének minősége
- munkához, tanuláshoz való viszonya.

A megismerés főbb területei:

- A személyiségfejlődés korábbi lényeges adatai
  - A nevelőhatás eredményességét indirekt módon befolyásolja a személyiség addigi fejlődése. Megismerését a szülőkkel való beszélgetés teszi lehetővé.
  - A gyermek aktuális körülményrendszere (család, iskola, osztály, baráti kör)
- a.) Igen fontos információt jelent a pedagógus számára a család összetételének, szociális és kulturális színvonalának, igény szintjének az ismerete. Lényeges a családban kialakult személyes kapcsolatok, uralkodó szokások, értékek, nevelési elvek feltérképezése.

A megfelelő pedagógiai munkához ismerni kell a gyermek otthoni napirendjét, tanulásmódját, feltételeit, a szülők elképzeléseit a gyermek jövőjét illetően.

- b.) Az iskolába lépés pillanatától kezdve a mindenkori osztályközösség struktúrája, normarendszere a közvetítő közeg az iskola és a gyermek között. Alapvetően meghatározza a személyiségfejlődést az, hogy a gyermek milyen helyet tölt be ebben a struktúrában, kikhez fűződnek baráti érzelmek, milyen a társas viselkedése.
- c.) A család illetve az osztályon kívüli más csoportok (mint: a baráti, sportköri, alkalmi társulások stb.) is számottevő befolyással lehetnek a személyiség fejlődésére. Ezeknek a hatásoknak számbavétele nagy segítséget nyújthat a nevelés számára.

- A személyiség fejlettségi szintje:

- a.) Testi fejlettség, szomatikus tulajdonságok
- b.) Pszichikus fejlettség

- Dinamikus tendenciák

A tanuló érdeklődésének, cselekvést kiváltó szükségleteinek ismerete

(Milyen forrásból táplálkozik, milyen területekre irányul, milyen intenzív?)

Temperamentumának sajátossága (kiegyensúlyozott, lobbanékony, közlékeny, zárkózott)

Emocionális tulajdonságok (affektív érzékenysége, érzelmeinek mélysége, tartóssága)

- Mentális képességek

A figyelem, a megfigyelőképesség, az emlékezet minősége, a képzelet, a gondolkodás jellemzői

- a jellem és az akarat tulajdonságok  
Megismerésük a tanuló viselkedésén és teljesítményén keresztül a legeredményesebb. A viselkedésben megnyilvánuló jellemvonások a teljesítményhez környezethez és önmagához való viszonyban nyilvánulnak meg. A teljesítmény beállítottság lehet figyelmeztetett, pontos, felületes, céltudatos. Környezethez való viszonya a társas viselkedésben nyilvánul meg (alkalmazkodás, segítőkész irigy, zárkózott)  
Önmagához való viszonyban jut kifejezésre a tanuló önértékelése. Akarati vonásai iskolai teljesítményében mutatkoznak meg. (Állhatatos, kitartó, változó szorgalmú, ellenőrzést igényel.  
A személyiség megismerésén figyelembe kell venni:
  - hogy a tanuló személyisége fejlődésben van, s ennek folyamatos nyomonkövetése jelent a gyermek megismerését a pedagógus számára,
  - Hogy reálisan csak természetes élet és munkakörülmények között lehet a személyiségvonások alakulását megismerni,
  - Hogy csak tevékenység közben ismerhetjük meg a személyiséget

### **A személyiség megismerésének módszerei**

1. Megfigyelés
2. Vizsgálatok (beszélgetés, felmérés, tesztek, szociometriai vizsgálat)
3. Pedagógiai helyzetteremtés
4. A gyakorlati tevékenység eredményeinek elemzése

#### *Megfigyelés*

Megfigyelésen a szó pedagógiai értelmében hosszabb vagy rövidebb ideig tartó észlelést értünk. Ez lehetőséget ad olyan jelenség vagy változás nyomon követésére, amely pedagógiai hatások eredményeképpen következik be. A megfigyelést mindenképp a tényanyag, tapasztalati adatok összegyűjtésére és ezek rögzítésére használjuk. A megfigyelés csak akkor nyújt megfelelő és sokoldalú tájékoztatást ha céltudatos, tervszerű, rendszeres az objektív tényekre támaszkodik, lehetőleg átfogja a gyermek közösségi tevékenységének, munkájának minden területét, a családot is.

#### *Vizsgálatok*

A vizsgálatokon belül többféle módszert különböztetünk meg. Viszonylag kötetlen beszélgetéstől a pontosan standarizált (szabályosított) tesztekig széles skálában alkalmazzuk ezeket a módszereket.

#### *Beszélgetés*

A beszélgetés a szóbeli vizsgálatok egy csoportja, amelynek során mód nyílik a gyerekek gondolkodásmódjának, cselekvésük okainak, tudásuk részleges vizsgálatára. Lehet alkalmi vagy előre megtervezett, egyéni vagy csoportos. A módszer megbízhatósága sok problémát rejt magában. Nehéz pl. a tanár és a tanuló között teljesen elfogulatlan objektív kapcsolatot biztosítani. A tanulók öntudatlanul a jobbat mutatják, és önmaguk tárgyilagos megfigyelésére sem képesek. Ezek a beszélgetések csak akkor adnak használható adatot, ha a bizalom légkörében zajlanak le és ha a pedagógus megfelelő pedagógiai érzékkel rendelkezik egy ilyen beszélgetés lefolytatásához. Természetesen más a helyzet, ha a beszélgetés a tudásszint vizsgálá-

tára vonatkozik. Ezen a téren ez a módszer megfelelő szintű objektív elbírálást tesz lehetővé. A pedagógiai munka szempontjából nemcsak a gyermekkel való beszélgetés lehet fontos, hanem a többi tanárral és a szülőkkel való beszélgetés is.

### *Felmérés*

Írásbeli és tömeges vizsgálati módszer. Segítségével a tanulók nézeteiről, érdeklődési köréről érzelmi és jellembeli tulajdonságairól tájékozódhatunk. A módszer előnye, hogy viszonylag rövid úton nagy tényanyagot bocsát rendelkezésünkre, s az írásban kapott anyag alkalmas statisztikai feldolgozásra. A kérdőívekkel szemben támasztott követelmény, hogy a kérdések világosak legyenek, ne legyenek szuggesztívek, biztosítsák az őszinteséget.

A kérdések formai szempontból lehetnek pl.: nyílt kérdések: ahol a válasz nincs korlátozva  
Zárt kérdések: ahol a válasz bizonyos számú (igen, nem, nem tudja) – pl. helyesnek tartod-e...  
Közvetlen kérdések: ahol azonnali választ kapunk  
Közvetett kérdések: ahol a válasz csak közvetve felel kérdésünkre, pl. hány szovjet és hány amerikai űrhajós nevét ismered? – itt a gyerek érdeklődésére, irányultságára vagyunk kíváncsiak.  
E vizsgálati módszer is elég sok problémát rejt magában: a feleletek megbízhatósága és nem alkalmas mélyebb okok feltárására sem, eredményeit más módszerekkel ellenőrizni kell.

### *Tesztek*

Lényeges ismérve, hogy kötött, nemzetközileg elfogadott és szabványosított feladat vagy feladatsorból áll. Eredményei kiválóan alkalmasak a statisztikai feldolgozásra. Elsősorban egyéni teljesítmények, képességek és sajátosságok, ill. azok mértékének vizsgálatára használható. A teszteknek több csoportját szokták megkülönböztetni. Az ún. standarizált tesztek és az ún. projekciós tesztek. A projekciós tesztek alkalmazásakor az élményeket és a viselkedést tanulmányozzuk. Olyan feladatot adunk a gyermekeknek, amely őt állásfoglalásra, belső élményeinek elmondására készíti. A standarizált tesztek elsősorban teljesítményeket mérnek. Mint pl. A Binest teszt, segítségével arra kapunk választ, hogy a gyermek életkora és értelmi képessége milyen viszonyban van egymással. A teljesítménytesztek között sajátos helyet foglalnak el az ún. tantárgytesztek. Ezek a tanulók tudását hivatottak ellenőrizni. Olyan feladatokat adnak az illető tantárgy anyagával kapcsolatban, amelyekre viszonylag rövid egyértelmű válaszokat lehet adni és így a teljesítmények aránylag könnyen értékelhetőek. Nemcsak ismeretek ellenőrzésére használhatók ezek a tesztek, hanem gyakorlásra és a megértés elősegítésére egyaránt. A következőkben egy tantárgytestet közlünk példaként. Tesztünk szakközépiskolai (3.oszt.) állattenyésztés órához készült.

Teszt egy nagyobb anyagrész során tanultak ellenőrzésére

Név:

Dátum:

Az állatok neve mellé írjátok oda a fajtára jellemző sajátosság számát! (Egy ló neve mellé több szám is kerülhet).

Fajta:	Válasz:	A fajtára jellemző, azzal kapcsolatos:
Arabló		1. A leggyorsabb versenyló
Angol telivér		2. Ideges, csökönyös
Gidrán		3. Sárga szín
Nóniusz		4. Szilárd szervezet, igénytelenség
Lipicai		5. Generál stud Book
		6. Mezőgazdasági munkák
		7. Kemény, tömör pata
		8. Csuka fej
		9. Magas, biztos járás
		10. Morzsalékony pata

A fentiekben közölt teszt számtalan változatban képzelhető el.

### **Szociometriai vizsgálat**

A szociometria mint módszer lényegében a tesztekhez hasonló eljárás. Lefolytatásának és értékelésének módja eléggé kötött. A szociometriai vizsgálat kiterjedhet a csoportokon belüli rokon és ellenszenvék feltárására (egyszempontú szociogram), illetve vizsgálhatja ezen túlmenően (többszempontú szociogram) a csoport hierarchiáját, funkció jellegű tagolódását, a választás motivációját. Mindkét esetben az adatok felvétele kérdőívvel történik. Az egyszempontú szociogram esetében a kérdések általában három kört ölelnek fel:

- a.) az együttélés – “kivel laknál szívesen egy sátorban
- b.) együtt dolgozni – nem tisztán rokonszenvi, mert hasznossági mozzanat is keveredik benne (a választott személy ügyessége, de azért inkább szubjektív indításu).
- c.) Együttes, társas élet – “ha más városba költöznének, ki az akihez szívesen jönnél vissza látogatóba osztálytársaid közül.”

A szociometriai felmérés számos változata negatív kritériumot is tartalmaz: olyan kérdéseket, amelyekre elutasítással, kizárással kell felelni. P. “kivel nem szeretnél egy padban ülni?” A kérdésekre adott válaszok alapján megkaptuk a pozitív és negatív rangsort, megtudjuk, hogy egy-egy gyerek hány és milyen jellegű szavazatot kapott. A szociometriai adatok grafikus ábrázolásának módszere a szociogram, amely a nevelőmunkában nagy segítséget nyújthat. Az osztály közösségi életére és az egyes tanulók közösségi helyzetére nézve is tájékozódást ad.

Szemléltetésül közöljük egy osztály szociogramját:



A többszemponútú szociogram tovább megy ennél. A csoportvontakozású rokonszenvi kritériumok a kérdőívnek csupán egy kis részét teszi ki. Mellettük sok a funkció jellegű és van néhány egészen általános, a csoportvontakozástól alig függő kérdés. Erre mutatunk be egy példát, amely a középiskolai osztályok vizsgálatához készült kérdőív rövid részlete.

1. Ki a legjobb barátod az osztályban?
2. Ha az iskola mulatságot rendezne, társaid közül ki tudná a legjobban megszervezni?
3. Kit ajánlanál a kertész-szakkör vezetőjének?
5. Ki a legjobb sportoló?
  - a. Rokonszenvi választás – 1. kérdés
  - b. Aktivításra vonatkozó funkció jellegű választás szervezés alapján – 2. kérdés
  - c. Képesség szerint:  
Intellektuális tulajdonság alapján – 3. kérdés  
Testi tulajdonságok alapján – 4. kérdés
  - d. Ellenszenv alapján - 5. kérdés

A többszemponútú szociometriai felmérés adatait két táblázaton lehet feldolgozni a kölcsönöségi és a gyakorisági táblázaton. A kölcsönöségi táblázat a rokonszenvi választásokat tünteti fel, a gyakoriság táblázat a kritérium szerinti választások számát. Eez a módszer többek között, jól használható az osztályközösségek belső viszonyainak vizsgálatánál, ha összekapcsoljuk a közösség követelményének, tartalmi jegyeinek feltárásával.

### **Pedagógiai helyzetteremtés**

A pedagógiai helyzetteremtés maga is megfigyelés, de a pedagógus által előre megszervezett szituációban. A módszer során előre végiggondolt feladat, konfliktushelyzete elé állítjuk a tanulókat. A nevelőmunka folyamatában spontán módon nem mindig adódnak olyan megfigyelési lehetőségek, amikor valamilyen bennünket érdeklő kérdést vizsgálhatnánk. A személyiség alaposabb megismerése és nevelőmunkának eredményeinek ellenőrzése érdekében mesterségesen teremtünk ilyen alkalmat. Alkalmazhatjuk mind egyének, mind csoportok, közösségek esetében attól függően, hogy milyen téren és milyen mértékben, milyen szélességben kívánunk információt szerezni. E módszer alkalmazása során nem szabad megfeledezni arról, hogy a vizsgálati szituáció a tanuló számára egyben valóságos élet – (nevelési) helyzet is.

### **Gyakorlati tevékenység eredményének elemzése**

A személyiség megismerésének fontos módszere. Kiterjed:

- az iskolai tevékenységgel összefüggő és
- a szabadidőben készített produktumokra.

A tanulók különböző munkáinak – írásbeli dolgozatainak, kézimunkáinak munkadarabjainak, rajzainak stb. – tanulmányozása lényeges adatok és összefüggések feltárásához vezet. Következtethetünk a gyermek ismereteinek, készségeinek, jártasságainak körére és fejlettségére, különböző képességeinek (gondolkodásának, képzeletének) színvonalára, érdeklődésére, irányultságára, szókincsének gazdagságára. A produktumokból, azok kivitelezéséből a tanulók pontosságára, rendszeretetére fényt deríteni.

## **A módszerek kombinációja és az adatok feldolgozása**

A személyiség komplex- és folyamat jellege megköveteli, hogy megismeréséhez a különböző módszereket együttesen alkalmazzuk, az egyes módszerek előtérbe helyezésével – egyetlen módszert sem tekinthetünk önmagában teljesen kielégítőnek. A személyiség ismerete annál mélyebb és sokoldalúbb, minél több adekvát módszert alkalmazunk az információszerzés érdekében. Nem elég azonban a különböző módszerekkel nyert eredményeket tudomásul vennünk, a további eredményes nevelőmunka érdekében a nyert adatokat fel kell dolgozni, értékelni kell.

## **AJÁNLOTT IRODALOM**

Allan Pease: Testbeszéd Park Kiadó

Allan Pease alan Garner: Szó – beszéd Park Kiadó

G.Donáth B.: A tanár-diák kapcsolatáról, Tankönyvkiadó, Bp. 1977.

Hall E.T. Rejtett dimenzió Gondolat Kiadó, 1988.

Mérei F.: “A közösségek rejtett hálózata Tömegkommunikációs Kutatóközpont Bp. 1988.

Buda B.: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei Tömegkommunikáció szabályszerűségei, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp. 1988.

Ugárné Komoly Judit: A tanítói személyiség pedagógiai pszichológiai vizsgálata , Akadémiai Kiadó, Bp. 1978.

## **A SZEMÉLYISÉGALAKÍTÁS MÓDSZEREI**

A sikeres személyiségalkotás alapfeltétele a tanár-diák kapcsolat minősége. Tulajdonképpen még annál is fontosabb, hogy mit tanítunk. Ha a pedagógus eredményes akar lenni “bárminek” a megtanításában – legyen az szakmai ismeret, értékrend vagy meggyőződés átadás, csak akkor lehet hatékony, ha ez a kapcsolat megfelelő, ha a tanár igényeit tiszteletben tartják a diákok és a diákok igényeit tiszteletben tartják a tanárok. Ha a diákok unatkoznak, figyelmük elkalandozik és makacsul ellenállnak a tanulásnak, ha a tanárnak a gyerekekkel való kapcsolatából érződik, hogy bizalmatlan velük, elnyomja, félreérti, erőlteti, megszegyeníti vagy elítélően értékeli őket, akkor a kapcsolat kiépítése eredményesebbé teszi a tanári munkát s több időt biztosít a tényleges oktató-nevelő munkához.

Thomas Gordon a következőkben látja a jó tanár-diák kapcsolat feltételeit:

1. a nyíltság vagy átláthatóság, mindketten megkockáztathatják, hogy egyenesek és őszinték legyenek egymáshoz,
2. a törődés, amikor mindketten tudják, hogy a másik értékeli őket,
3. az egymástól való kölcsönös függés (az egyoldalú függéssel szemben),
4. az elkülönülés, hagyják a másikat fejlődni, kreativitást, egyéniségét kifejleszteni,
5. az igények kölcsönös kielégítése, amikor egyikük sem a másik rovására elégíti ki igényeit.

A fent felsoroltak az alapvető emberi kapcsolatok kritériumai, tanár és diák közötti kapcsolat is csak akkor lesz megfelelő, ha ezeket szem előtt tartjuk, tanítványainkat partnerként kezeljük. Ehhez hozzájárul a gyermek feltétel nélküli elfogadása.

Az elutasító tanárokat a diákok merevnek, túlzottan szigorúnak tartják. A kritizálás a negatív értékelés és a gyengeségekre való rámutatás egyéb módjai inkább lefékezik, mint elősegítik a diákok változását. Az elutasító típusú tanárok akaratlanul is gátolják a tanítási tanulási tevékenységet az osztályokban, és ezzel csökkentik azt az időt, amikor a tanár taníthat, a diák pedig tanulhat. A sokkal kevésbé ítélkező és rugalmasabb tanároknak nagyobb a tűrőképessége és egyúttal kisebb az igényük arra, hogy a “jóról” és a “rosszról” vallott saját elképzeléseiket másokra ráerőszakolják. Általában véve az ilyen emberek meglehetősen elfogadóak minden emberi kapcsolatban.

Az elutasító viselkedésre sok diák úgy reagál, hogy biztosra és a lehető legkisebb kockázatot vállalja. Mások fellázadnak és továbbra is úgy vélekednek, ami a tanárt bosszantja, éppen azért, hogy lássák, milyen messzire mehetnek el, mielőtt a tanár reakcióját kiprovokálnák. Ez természetesen lefékezi a tanulást. Mindannyian igyekszünk olyan emberek társaságát keresni, akik elfogadóak, és elkerülni azokat, akik nagyon kritikusak és ítélkezők. Az állandó értékelés kényelmetlen érzést és szorongást okoz. Olyan légkörbe lehet jól dolgozni, ott érezzük jól magunkat, ahol elfogadnak minket

Az elfogadás mértéke az egyes egyénben is változó, ez több tényező függvénye. A változás egyik oka a tanárban, a másik a diákban, a harmadik a környezetben keresendő. Tűrőképességünk függ testi, lelki bajainktól. Reggel, amikor az ember még friss, sokkal elfogadóbb, mint fáradtan a tanítás befejezése előtt. A lelki bajok is erősen befolyásolják a tolerancia határát. Ugyanazt a viselkedést az egyik tanulónál elfogadjuk, a másikonál nem. Mi lehet ennek az oka? Sok egyéb oka mellett lehet pl. az, hogy a tanárokból is kialakul a személyes rokonszenv vagy ellenszenv. Más-más okok miatt, de valamilyen különféleképpen reagálunk az egyes emberekre. Mindig lesznek egyéni különbségek. A tanárok egyes diákokat könnyebben elfogadnak, másokat nehezebben. Harmadszor egy tanuló viselkedésének elfogadása függ a helyzettől, a környezettől. A kiabálást és lökdösődést a tanárok többsége elfogadja a játszótéren vagy a szünetben, az osztályban azonban nem.

Az itt elmondottak ellentmondanak az elvárásoknak, melyeket az emberek, de még maguk a pedagógusok is a “jó tanárról” alkotnak.

A “jó tanár” mindig türelmes, soha nem ideges, mindegyik diákját egyformán kedveli, nem elfogult. Ez azt követeli a tanártól, tagadja meg emberi természetét. Akkor mit várhatunk el a tanártól. Semmi esetre sem “hamis elfogadást”. Az elfogadás színlelését megérik a diákok, nagyon érzékenyen reagálnak a tanár nonverbális jelzéseire. Megtanulnak olvasni az izomfeszülésből, az összeszorított ajkából, az arckifejezésekből és a mozdulatokból. Ha ezek a “testi jelzések” ellentétben állnak a szóbeli jelzésekkel, a diákok megkavarodhatnak, elveszthetik tájékozódó-képességüket. Más esetben éppen a nonverbális jelzésnek hisznek és az ellentétes jelentésű szóbeli jelzést hamisnak veszik.

A jó oktató-nevelőmunka alapfeltétele a problémamentes légkör, a különböző nevelési módszerek is az ilyen légkörben hatásosak. Akár a tanárnak, akár a diáknak vannak problémái az egyensúly felbomlik, megoldása viszont attól függ, hogy kié a probléma.

Amikor a gyerekeknek vannak problémáik nem tudják a tanítás idejére otthon hagyni, viszik magukkal, s ott komolyan zavarják, sőt néha lehetetlenné teszi a tanulást. Akadályozza feladataik elvégzésében, ha erős indulatok vagy érzelmi megrázkódtatásokat élnek át, mert úgy érzik, hogy valami fenyegeti biztonságukat, ha elszigeteltnek, értéktelennek, szeretetre méltatlannak vélik magukat. Ilyenkor a tanár tanításra irányuló kísérletei legtöbbször frusztrációt

okoznak, sőt egyesek hiábavalónak bizonyulnak. Éppen ezért először félelmeikkel, frusztrációjukkal és haragjukkal kell törődni, csak ezek megoldása után lehet eredményesen együtt dolgozni. Az iskola feladata, nem az, hogy egy csomó dolgot a diákok fejébe gyömöszöljön, hanem hogy segítse őket felkészülni gondolatok és koncepciók megragadására.

### Az "értő" figyelem

A gyerekek problémáinak megoldásánál az elutasító jellegű, türelmetlen magatartás helyett az "értő figyelem" mint nevelési stílus mint beállítódás és magatartás javítja a kölcsönös együttműködés körülményeit és segíti az összehangolódás lehetőségét.

Thomas Gordon kidolgozott egy módszert, amelynek segítségével a tanárok, szülők úgy járulnak hozzá a gyermek problémamegoldásához, hogy közben nem veszik át tőlük a megoldás munkáját. Azt a közlési módot, amelyet a pedagógusoknak, szülőknek egyaránt ajánl, magyarul "az értő figyelem" módszerének nevezhetjük. A legegyszerűbb hétköznapi konfliktustól kezdve a legismertebb játszákig sok minden oldható segítségével.

Az "értő figyelem" módszerének előnye, hogy a felnőttek és a gyerekek konfliktusában nincs felnőttzerű ítélkezés, kioktatás, rideg és bölcs tanácsok. Ebben a szituációban a gyermek partnernek érezheti magát, és egyben belső feszültségeitől is megszabadulhat. Érdeklődve figyeljük gondolatait, érzéseinek megnyilvánulásait, viselkedését meghatározó értékkategóriáit, döntéseit, a probléma megoldásához igénybe vett szempontjait, érveit. Ahhoz, hogy a felnőtt az adott konfliktusról kialakítsa saját véleményét, meg kell értenie a gyermek érzését és összefüggést kell találnia pillanatnyi magatartásformája és lelkiállapota között.

Az "értő figyelemben" mint társas érintkezésmódban lehetővé válik, hogy a gyermek megmutassa, kifejezze érzelmeit, indulatait, gondolatait, nincs szükség semmiféle elfojtásra vagy pótcselekvésre. Ebben az együttműködésben a felnőtt nem veszi át a konfliktus megoldásának kezdeményezését, a gyermektől várja az ötletet. A felnőtt abban segíti a gyermeket, hogy megszabaduljon belső feszültségeitől és ő maga találja meg a probléma megoldását.

### Az "én-üzenet"

A tanár problémájának megoldásánál az "én-üzenet" tűnik a leghatásosabbnak. Ez a gordonai módszer ahhoz nyújt segítséget, hogy a pedagógus hogyan viselkedjen. Amikor pl. fegyelmezési problémák vannak az osztályban az általános reakció a figyelmeztetés, a parancs (pl. Csönd legyen; Hagyjátok abban a beszélgetést ! stb.), ennek hibája, hogy semmit sem mond el a tanárról, az egész figyelem a tanulóra irányul. Ha a tanár arról mondana valamit, hogy ő mit érez a diákok viselkedésével kapcsolatban, hogyan érintette őt, a konfliktus hamarabb megoldható.

Mit érez a tanár, ha beszélgetnek az osztályban a tanítás ideje alatt? Bosszankodik, mert zavarja őt. Akkor ezt kell közölni a tanulókkal. (Nem tudok tanítani, ha beszélgettek. Nagyon zavar ez a zaj.) Mindig azt fogalmazzuk meg és mondjuk el, hogy mit érzünk, mire gondolunk. Az így kialakult őszinte, nyílt, bizalmas légkörben, az egymás szempontjára történő figyelés közegében létrejön az együttgondolkodás, a megértés.

Segít a módszer a nézetek ütköztetésének, a konfliktusok kultúrált megoldási módjának, technikájának rátalálására is.

## A környezet módosítása

Ha mások el nem fogadható viselkedése problémát okoz nekünk, ezzel konfrontálhatjuk az illetőt: "rászólhatunk", vagy közölhetjük vele, hogy zavar bennünket. Vannak azonban olyan helyzetek, amikor ez nem a leghelyesebb s még csak nem is a legcélravezetőbb eljárás. Ha például egy nehéz anyagrészt magyarázunk, vagy éppen egy verset olvasunk az osztálybann, és az udvarról behallható zaj zavar bennünket, kiszólhatunk a hangoskodóknak, de be is csukhatjuk az ablakot. Más szóval: módosító lépéseket tehetünk a környezetben, melyben a zavaró viselkedés zajlik. Példánkban izoláltuk azt. Az ablak becsukás gyors és hatékony megoldás lehet és még azzal az előnnyel is jár, hogy a tanár és a tanulók kapcsolatát nem terheli meg a "rászólással" hiszen az udvaron tulajdonképpen szabad lármázni. A konfrontáció nem lett volna szerencsés. A környezetet számos más módon is meg lehet változtatni. Néhány példa:

### A környezet gazdagítása:

Bevezethetünk olyan anyagokat, melyek a tanulók figyelmét lekötik, szükség szerint megnövelhetjük a munka- vagy játékterületet.

Példa: egy földrajzszakos tanárnő szerette volna, ha a tanulók az anyag feldolgozás közben többet beszéljenek egymáshoz, mint hozzá. Ezt úgy oldotta meg, hogy a szertárból tornaszőnyeget vitt az osztályba, a padokat a fal mellé húzta és a gyerekeket nagy körben a szőnyegre ültette. A szemléltető eszközöket középen helyezte el. (földgömböt, terepasztalt stb.)

### A környezet szűkítése:

Az el nem fogadható viselkedés ingerlő tárgyakat tanácsos az osztályteremnek egy erre a célra fenntartott részében tárolni.

Példa: egy első osztályban az osztályfőnöknek örökké meggyűlt a baja a papírvágó géppel. Többszöri figyelmeztetés ellenére azon kapta a gyerekeket, hogy ceruzától csokoládéig mindenfélét vagdosnak vele. Végül föltette egy magas polcra a veszélyes eszközöket.

### A környezet átrendezése:

Az osztálytermet úgy is át lehet rendezni, hogy a tanulók minél kevesebb kísértést éreznek az elfogadhatatlan viselkedésre. A teremben lévő tárgyakat úgy is lehet rendezni, hogy bizonyos viselkedéseket kiküszöböljünk, másokat elősegítsünk.

Példa: Az iskolai könyvtárban uralkodó csend és nyugalom egyik napról a másikra fölborult, a könyvtárosnak egyre-másra figyelmeztetnie kellett a hangoskodást. A változás oka az volt, hogy az iskola két új gyereklapra fizetett elő s ezt olvasták közösen, mindjárt ki is próbálva egymáson a vicceket, találós kérdéseket. A figyelmeztetések olykor használtak, olykor nem, de a csendnek az volt az ára, hogy a rendbontók elmaradtak a könyvtárból. A könyvtáros diákbizottságot hívott össze és közösen átrendezték az egész helyiséget úgy, hogy a terem egyik végében polcokkal, könyvekkel és válaszfallal elkerített kuckót képeztek ki a beszélgetni szándékozók számára és így a csendes jegyzetelők sem háborogtak már.

## Konfliktusmegoldás Gordon-módszerrel

A konfliktus szó a latin összecsapni szóból származik. Az emberi kapcsolatokban akkor beszélünk konfliktusokról, amikor harcokra, összeütközésekre kerül sor két vagy több ember között olyankor, amikor

- viselkedésük akadályozza egyikük vagy másikuk igényeinek érvényesítését
- vagy amikor értékrendjük különböző.

A konfliktus minden emberi kapcsolat szerves része, s így az iskolában is gyakran előfordul.

Bebizonyosodott, hogy a konfliktusok gyakorisága nincs összefüggésben a kapcsolat életképességével és kielégítő voltával. Ami azonban nagyon fontos:

- megoldatlan konfliktusok száma
- a konfliktusok megoldására alkalmazott módszerek.

A konfliktusokat a tanárok többsége úgy próbálja megoldani, hogy ő győzzön. Ebből nyilvánvalóan következik, hogy a diákok veszítenek. A másik fajta megoldás az engedékeny magatartás. Mindkét megoldás elég sok káros elemet tartalmaz. Az első esetben a vesztest alig motiválja cselekvésre, gátolja a felelősségvállalást és az önfegyelem kialakítását, önállóságra szoktat. Nem lehet valaki együttműködésre szoktatni, hogy valaminek az elvégzésére kényszerítjük.

Alacsony produktivitást eredményez, gátolja a kreativitást. Általában a döntés betartása csak a hatalom és a tekintély eszközével lehetséges.

A másik esetben amikor figyelmem kívül hagyjuk a nem tetsző magatartást, beadjuk a derekunkat, de ettől a probléma még nem oldódik meg. Az előző módszernél ugyan jobban elősegíti a kreativitást, de a következmény a fegyelmezetlenség, az osztály irányíthatatlanná válik. A diákokba táplálja az önzést, gátolja az együttműködési készséget.

Mindkét módszer a hatalmon alapszik. Az első megoldásnál a tanárnak kell bevetni a hatalmát, hogy győzzön, a másikonál a diák használ fel minden olyan rendelkezésére álló eszközt, mely elősegíti győzelmét.

A tanárnak csak addig van hatalma az osztályban, amíg a tanulóknak kívánságai, szükségletei vannak, amíg a gyerekek tehetetlenek és önállótlanak. A nagyon kicsi gyerekek természetesen nagyon önállótlanak, ezért érzékenyen reagálnak a jutalmakra. Amint nőnek és kevésbé függenek a tanároktól, szükségleteik kielégítésében, a tanár elkerülhetetlenül elveszíti a jutalmazásból eredő hatalmát.

Ez az oka annak, hogy a középiskolában a jutalmak már nem hatnak úgy a nagyobb gyerekekre, mint amilyen hatások a kisebbeknél. Ahogy a gyerekek nőnek, a tanárok fokozatosan elveszítik büntető hatalmukat is. A kisebb gyerekeknél a tanárok többsége erősen támaszkodik a büntetésre. Nemcsak azzal büntetnek, hogy nem tesznek eleget a tanulók elvárásainak (nem elégítik ki szükségleteiket), hanem lelki kényelmetlenséget okoznak nekik. Megszégyenítik, sarokba állítják, megerőltető gyakorlatokra kényszerítik. Ennek eredménye, hogy a gyerekek félelemből eleget tesznek a tanárok követelményeinek. A büntetés akkor hatásos, ha a tanárok fizikai és pszichikai hatalmával a gyerekek nem mernek szembeállni. Az életkor növekedésével a gyerekek egyre kevésbé tartanak a bántalmazástól, és ennek megfelelően a tanár ha-

talma nyilvánvalóan csökken. Ha nincs félelem, nincs engedelmesség sem. A nagyobb diákok elsősorban azért okoznak több nehézséget a tanárok számára, mert önállóbbakká válnak (ki tudják elégíteni igényüket). Mivel pedig a legtöbb tanár továbbra is a hatalommal próbálja fegyelmezni őket, a serdülők természetesen ellenállással, önállósággal, lázadással és megtorlással reagálnak. Az ilyen "fegyelmetlen" diákoknak nincs szükségük több vagy jobb külső figyelmeztetésre. Belső fegyelemre van szükségük és ez csak olyan kapcsolatban fejlődik, amelyekben tiszteletben tartják az igényeiket, csakúgy, mint ők a velük kapcsolatban lévőket. A tanárok hatalma és tekintélye inkább konformitásra nevel, mint kreativitásra. A legtehetségesebb diákok is gyorsan megtanulnak alkalmazkodni és kreatív ötleteiket elfojtani. A kreativitás csak olyan légkörben virágzik, amelyben a diákok szabadon kísérletezhetnek, olyan légkörben, ahol a szokásrendszerhez való alkalmazkodás helyett a különbséget becsülik nagyra. A tehetséges gyerekek megtanulják, hogyan kell részt venni a játszmákban, megszerezni a jó pontokat, beilleszkedni, semmibe bele nem keveredni, a tanár kedvébe tenni, a biztonság és az egyformaság védőpajzsa mögé húzódva észrevétlennek lenni.

A tanár-diák konfliktusban több interakcióra van szükség, hogy a felek elejétől a végéig feldolgozzák a konfliktust, együttesen keressék a lehetséges megoldást s végül, hogy eldöntsék melyik felel meg legjobban igényeiknek.

A problémamegoldás többlépcsős folyamatának megalkotása Dewey nevéhez fűződik:

1. A probléma (konfliktus) meghatározása
2. A lehetséges megoldások keresése
3. A megoldások értékelése
4. A legjobb megoldás kiválasztása
5. A döntés végrehajtási módjának meghatározása
6. A megoldás sikerének utólagos értékelése

A módszer sikere nemcsak attól függ, hogy mennyire tartjuk be az egyes lépéseket, hanem attól is, hogy a diákok megértették-e, nem trükkről, hanem közös problémamegoldásáról van szó.

A probléma körülhatárolásánál "én-közléssel" beszélünk szükségleteinkről, érzéseinkről. A problémát ismertetjük s nem az általunk kívánt megoldást. "Értő figyelemmel" meghallgatjuk a másik fél igényeit. Ezután következik a megoldások keresése, itt még nem értékelünk, csak ötleteket gyűjtünk. A harmadik lépésnél következik az értékelés, ami után a legjobb megoldások maradnak csak a listán, majd a választás. A munkánk csak akkor lesz eredményes, ha a végrehajtás módjában is döntés születik. Meg kell határozni, hogy ki mit csinál és mikorra.

Az értékek összeütközése

Egyes tanár-diákkonfliktusokat nem lehet sikeresen megoldani ezzel a módszerrel. A nézetek, értékek, ideálok, meggyőzések valamint a személyes ízlés és az életstílus kapcsán kirobbanó konfliktusok tartoznak ebbe a kategóriába. Ilyenkor az én-közlés ritkán vezet eredményre, mivel a viselkedés nekünk okoz problémát, a gyerek azonban nem így látja. Arra viszont az ilyen esetekben is jó, hogy legalább tájékoztatja a gyereket arról, hogy mi a tanár véleménye. Az érték-összeütközéseket ha nem is lehet kiküszöbölni, de eredményesen csökkenteni lehet. Alapfeltétele, hogy ne erőltessük a gyerekekre elképzeléseinket, nézeteinket. Ne felsőbbrendűek, ne mindentudók, hanem tanácsadók legyünk. A diákok általában, de nem mindig, elfogadják tanárukat tanácsadóként. Akkor lehet eredményes, ha a tanár bemutatja, hogy mit tud nyújtani és abból milyen haszna lehet a problémával küszködő diáknak. A tanácsadói munká-

ra a tanárnak is fel kell készülnie, ha ezt elmulasztja a gyerekek azonnal bezárkóznak. Elgondolásainkat csak egyszer mondjuk el, különben prédikációnak tűnik.

Az értékproblémák kezelésének másik módja az, hogy mintául szolgálunk a kialakítani kívánt viselkedésre. Ha nagyra becsüljük a pontosságot, legyünk mi is pontosak.

Ha értékeljük az őszinteséget, akkor legyünk őszinték a diákjainkkal. Tartsuk fenn tanítványainkkal jó kapcsolatot, hogy példamutatással elfogadtassuk a gyerekekkel értékeinket. Jóval eredményesebb, ha példát adunk, mint ha előadást tartunk a demokráciáról. Jobb naponta "énközlésekben" beszélni, mint azt hajtogatni a gyerekeknek, hogy legyenek őszinték.

A prédikálás leginkább prédikálásra mutat példát. A gyerekek azért is utánozzák olyan szívesen osztálytársaikat, mert a példaadás szinte soha nem előadás, hanem majdnem mindig cselekvés formájában történik. A példamutatás lehet, hogy nem válik be, mint a fiatalok befolyásolásának módszere, mivel az értékek szüntelenül változnak.

Ha divatjamúlt értékekre mutatunk példát, valószínű nem sok követőnk akad. De, ha a diákok nem is veszik át azokat, tisztelik és csodálják, mert élő példát mutat a saját meggyőződésre. Még ha el is utasítják a tanár által átadni kívánt értéket, egy másik értékre kapnak követendő példát – az őszinteségre, hogy meggyőződésünkért álljunk ki, még akkor is, ha népszerűtlen, ha mások nem fogadják el.

A diáknak elsődlegesen a tanárával van kapcsolata: a tanár-diák kapcsolat révén fejlődik és teljeseedik ki, vagy reked meg és szenved sérüléseket.

A nevelés tulajdonképpen az osztállyal és a diákokkal való kapcsolatainkban rejlik. Ha ez a kapcsolat jó és problémamentes, az oktató-nevelőmunka is eredményes lesz.

### Nevelési módszerek

Ha a mindennapi életben nevelésről beszélünk sokan a jutalmazásra és büntetésre asszociálnak, mintha ezek lennének a nevelés meghatározó tényezői. Bár természetesen megjutalmazzuk a gyermeket, ha helyesen cselekszik, megbüntetjük, ha helytelenül és így terelgetjük őt a helyes úton, a hatékony és a legjobb meggyőződésünk szerinti helyes és tisztességes életforma felé.

A jutalmazás és büntetés helyett, bár tudjuk, hogy a hétköznapi életben népszerű kifejezések, talán pontosabb és jobban kifejező: a megerősítés és a kioltás.

Megerősítésről jutalmazás esetén beszélünk. Amikor egy kívánt viselkedésforma újbóli előfordulását mosollyal, bólintással, szavakkal, simogatással vagy más módon igyekszünk elősegíteni, serkenteni: pozitív megerősítésről beszélünk.

A negatív megerősítést sokszor a büntetéssel szokták azonosítani, mégis semmi köze a büntetéshez. Ha egy nem kívánt vagy ellenszenves viselkedésforma váltja ki a pozitív reakciónkat, vagyis egy negatív viselkedést erősítünk meg, akkor beszélünk negatív megerősítésről. Pl.: ha a kirakat előtt toporzékoló gyermeknek egy idő után – amikor már kellemetlennek érezzük a helyzetet -, megvesszük a kívánt játékot: negatív megerősítést alkalmazunk.



Az általunk alkalmazott negatív megerősítés a gyermek szemszögéből és a toporzékolásra nézve pozitív megerősítést jelent. A pozitív és negatív megerősítés ilyen egybeesése tartós, szinte kiolthatatlan viselkedésformák kialakulásához vezet.

Ilyen esetben segíthet sokat a kioltás módszere, mely sem büntetést, sem a kívánt dolog ily módon való elérését nem engedi meg. A zavaró viselkedés negligálását (semleges fogadását) nagyon nehéz elfojtott indulatok nélkül megvalósítani.

Sokan büntetésként, mások az elkényeztetéstől való félelmükben alkalmazzák a szeparációt (magára hagyást, elkülönítést, szeretet megvonást.). Ezekben az esetekben megpróbál tiltakozni vagy más módon hatni környezetére a gyermek, hogy ne maradjon magára. Amikor nem érkezik meg a várva várt segítség, nem a helytelen viselkedésről szoktatjuk le, hanem azt tanítjuk meg ezzel, hogy neki semmiféle hatása nincs környezetére. Ezért a későbbiekben az önállóság vagy az alkotóképesség kialakulóban levő magatartásformáinál hatalmas gondokkal fog küzdeni, mert az tanulta meg, hogy semmibe sem érdemes beleavatkozni, hisz úgysem éri el célját. Cselekedetei következményét sem önmagára és később, a társadalomra nézve sem találja majd eredményesnek.

A függő (depedens), passzív tanulók jelentős része ilyen tapasztalatok után alakítja ki az "úgyis megmondják majd, hogy mit kell tenni" viselkedésformát.

A nevelés során általában kétféle viselkedésformánál szoktuk alkalmazni a jutalmazást és a büntetést: teljesítményhelyzetekben és erkölcsi magatartásmódok kialakításánál.

### 1. Teljesítmény fokozása

Minden tevékenység magában hordozza önmaga értékelését. Minden gyermek számára a sikeres teljesítménynek veleszületett jutalma, a kudarcnak veleszületett büntetése létezik. Az egészséges ember megjutalmazza önmagát sikeres teljesítményéért: örül és boldog, sikerélményt él át: a kudarcélménnyel pedig megbünteti magát.

Ennek a veleszületett képességnek a fennmaradását és megszilárdulását veszélyeztetjük a tárgyi jutalmakkal. Amikor azzal kecsegtetjük a gyermeket, hogy valamiért érdemes tanulnia, akkor elvész a tevékenység öröme, mint jutalmazó eszköz. Erre példa a puskázás. Amikor egy tanuló puskázik, akkor őt már csak a jobb osztályzat vagy az ezért beígért jutalom érdekli. Ekkorra elveszített azt a képességét, hogy saját teljesítményét élvezze, annak önmagáért örülni tudjon. A felnőttek tették tönkre ennek a diáknak a veleszületett jutalmazó és büntető rendszerét.

S amit helyébe tudtak állítani, bizony sokkal eredménytelenebb:

- a) Az önjutalmazó boldogság helyébe tárgyi jutalmakat, érdemjegyeket állító magatartás olyan lélektani törvényszerűségeket eredményez, mely hatását tekintve eleve eredménytelen. A tárgyi jutalmak ugyanis konkrét természetűek, vagyis csak arra az egy esetre érvényesek, nem általánosíthatók, a következő esetben másik jutalmazó tárgyról kell gondoskodni. Mivel nagyon sok teljesítményhelyzet van, a tárgyak jutalmazó ereje lassan elvész a gyermek számára.

A teljesítmény semmiféle tárggyal nem lenne szabad jutalmazni, hogy megmaradhasson a tevékenység önjutalmazó sajátossága: az az öröm, amit akkor érzünk, ha sikerül valamit

megoldanunk. Ezt a nevelő legfeljebb a saját örömeivel egészítheti ki, aminek szintén nagy jutalmazó ereje van.

- b) Azoknak, akik az iskolai teljesítményekhez kapcsolódó büntetés alkalmazását szükségesnek tartják, felhívjuk a figyelmüket arra, hogy a büntetés nagyon sok negatív érzelmet vált ki a diákokban. A büntetést gyakran kíséri düh, bosszúvágy vagy félelem, de egyikük sem alkalmas pozitív nevelői szándék megvalósítására. A büntetés így nem is lehet nevelő jellegű. Az erős büntetéssel pillanatnyi eredményt elérő nevelő önmagát csapja be. A látszólag pozitív pillanatnyi eredményt elérő nevelő önmagát csapja be. A látszólag pozitív pillanatnyi eredmény hosszabb távon negatív következményekkel jár. Ha ugyanis a büntetés kontrollja megszűnik – nincs ott a szülő, a tanár – szinte biztosra vehető, hogy a csábító tettet elköveti az így nevelt gyermek.

Ráadásul, ha a nevelő érzelmi felindulásában büntet, a tanulóban kialakulhat az a benyomás, hogy nem azért kapta a büntetést mert hibát követett el, hanem azért, mert a tanár haragszik rá.

Ilyen esetekben alkalmazott jutalmazás lehetőleg az együtt örülés, az érzelmi szintű együtt tartás legyen. Büntetésnél az ellenkezője de semmiféle tárgyi jutalmazást vagy büntetést nem lenne szabad alkalmazni.

## 2. Morális magatartás kialakítása

A pedagógusok dicsérettel megjutalmazzák ha helyesen, feddéssel, szeretet, illetve figyelem-megvonással megbüntetik ha helytelenül viselkedik a tanuló, de alig töltenek időt azzal, hogy el is mondják, hogy mit miért tesznek. Ezzel rászoktatják diákjaikat a kívánt viselkedésformára, de megfosztják őket attól a lehetőségtől, hogy tudatosan legyenek erkölcsösök vagy nem

A morális magatartás jutalmazásában és büntetésében sokáig úgy vélték, hogy kétféle, egymást kölcsönösen erősítő viselkedésmód van:

- a csábításnak ellenálló erkölcsös, és
- az elcsábult, de büntudatot érző magatartás

Csábításnak itt a nehezen összegezhető sokféle morális helyzetet nevezzük.

A kétféle viselkedésmód közti összefüggést lineárisnak tekintették. Eszerint annál erkölcsösebb egy gyermek minél hosszabb ideig képes ellenállni a csábításnak, másrészt ha mégis elcsábul, akkor annál erősebb büntudatot érez minél hamarabb csábul el.

Kísérlettel bizonyították be, hogy ez egyáltalán nincs így. A csábításnak ellenálló, ill. a büntudatos karakter a büntetés időzítésétől függ. Eszerint az a leghatékonyabb büntetés, ami megelőzi a vétket – ami már nem is tekinthető igazán büntetésnek. Ekkor a nevelő a vétek elkövetésének pillanata előtt akadályozza meg, hogy az elkövethető legyen. Természetesen a gyakorlatban ezt lehetetlenség megvalósítani.

Az elvet azonban – úgy tűnik – sokkal régebb óta ismerik, csak nem tudatosították a nevelők sem a maguk, sem a diákjaik számára.

Ranschburg Jenő írja erről: “A pedagógiának hagyományos módszere – néha még ma is előfordul – a példa statuálása. Ezen általában azt szokták érteni, hogy a vétket elkövető gyereket

az osztály vagy az egész iskola tanulói előtt büntetik meg. A módszer lényege a megszégyenítés, ennél fogva káros: a megbüntetett gyerek személyiségében többet rombol, mint amennyit használ. A célja az ilyenfajta büntetésnek – tudatosan vagy kevésbé tudatosan – nem is a vétket elkövetett gyerek, inkább a kényszerű szemtanúk felé irányul. Ezek között a gyerekek között – legalábbis feltételezhetően – nem egy potenciális vétkes van jelen, akik a valódi vétkes büntetését empatikusan átélve a szó pszichológiai értelmében a vétek elkövetése előtt kapták meg büntetésüket”.

A morális viselkedésnek legalább két fajtáját különböztetjük meg: a humanisztikus és a konvencionális magatartásmódot.

A humanisztikus, rugalmas magatartásmódú gyerekek az adott helyzettől függően hozzák meg morális döntésüket. Megkülönböztetik az eltérő indítékú vétket és ettől függően vélekednek a morális tettekről. A konvencionális, merev magatartásmódú társaik előre kialakított szabályok, alapelvek szerint a helyzettől függetlenül ítélnék.

Megállapították, hogy ezek a magatartási módok nem véletlenszerűen alakultak ki. Azt tapasztalták, hogy a humanisztikus morálú gyerekek élettörténetében nem találtak szeretetmegvonásos büntetést. Szüleik magyarázó–értelmező módon büntettek, elmondták, hogy mi az ami tilos és miért. Ennek a kognitíven (a tudatra ható) büntető szülői magatartásnak a szóbeli magyarázat az alapelve, nem okoz félelmet vagy fájdalmat, mert tisztázza:

- mi az amiért hibás a gyermek viselkedése
- milyen fájdalmat, kellemetlenséget, kárt okozott másnak
- mit kellett volna helyette tennie.

Az tény, hogy az ilyen módon nevelt gyermek nehezebben, hosszabb ideig fogja megtanulni, hogy egy adott viselkedés tilos. Újra és újra elköveti, amikor újra és újra el kell magyarázni neki, de a végeredmény egy tartós és tudatos erkölcsi magatartásmód lesz.

A pedagóguspályát választóknak ezért egyfajta önvizsgálatot kell tartaniuk, hogy éreznek-e elég türelmet magukban ahhoz, hogy valamit többször el tudjanak magyarázni a tanulóknak ill. nem zavarja-e őket az a gondolat, hogy eredményes viselkedést, tartós hatást tudjanak elérni. Eredményes viselkedésen itt a csábításnak saját döntés alapján ellenállni tudó magatartást értünk.

Természetesen ehhez még több minden tartozik. Például tanár és diák pozitív, szeretetteljes kapcsolata, hogy a modelláló-modellált viszony hatékony lehessen.

Egy másik nevelési eszköz a bírálat, a kritika. Valóban segíthet a hibák önálló kijavításában, az önfejlesztés rögzös útján előbbre jutni, de sok hibalehetőség ronthatja le alkalmazásának jó hatásfokát.

Ha az elkövetett hibát a tanár negatív tulajdonsággá nagyítja fel, mint pl. egy leejtett füzet esetén “jaj, de ügyetlen vagy” megjegyzésből is kitűnik.

Egy viselkedési mozzanatból az egész személyiségre vonatkozó ítélet születik. Ahelyett, hogy a vétséget ítélnék el, az egész embert marasztaljuk el. Ezzel valósággal letaglózunk a tanulót, aki - ha elég sokszor tapasztalja az efféle tanári magatartást - látszólag egy vállrándítással elintézi az ügyet, de önbecsülése, érzékenysége sérül. Ahelyett, hogy a bírálat lényegét jelentő hiba kijavítására ösztönöznénk a diákot, saját, megtépázott önbecsülésének védelmére kényszerítjük. Ilyenkor érezheti úgy a tanár, hogy “falra hányt pajzsain egy grimaszban, morgás-

ban vagy annak élénk elmagyarázásában, hogy miért nincs úgy, ahogy azt a tanár mondja. Ezeket mint ellenállási formákat, védekezési reakciót tartja számon a pszichológia.

Az olyan bírálat, amely sérti a másik ember érzelmeit, nem érheti el a célját hatástalan marad.

A példaadás, a modellálás is eszköz a nevelésben. Pszichológiai háttérét a behavioristák viselkedéslélektani kutatásai tárták fel. Fontos tudnunk, hogy nem szükséges ennek a példaképnek híres személyiségnek vagy irodalmi hősnek lennie. Az viszont elengedhetetlen, hogy valóságos, árnyalt emberi tulajdonságokkal bíró lény és ne csak valamilyen élő bálvány legyen tanítványaink példaképe.

Szükség esetén készüljünk fel arra, hogy tanulóink bennünket is választhatnak követendő, utáznandó modellnek. Minden ember, aki valamiben elismerésre méltót cselekszik, lehet példakép - így egy osztálytárs is betölthet ilyen szerepet. Az óvatosság természetesen itt sem árt. Nem helyes, ha a bukásra álló tanulónak az eminens diákot állítjuk példaképül. Amellett, hogy ez a példaadás nem reális, nem felel meg a tanuló képességének, még negatív érzéseket is kiválthatunk gyengébben teljesítő diákunkban az értékes és sikeres teljesítménnyel szemben.

A befolyásolás nevelési eszköz is. Kimerítő kutatást a szociálpszichológusok kezdték el. Vizsgálták, hogy ki, kit és hogyan befolyásol. Megállapították, hogy a hatás leginkább attól függ, hogy a befolyásolónak mekkora tekintélye van a befolyásolttal szemben. A befolyásolásra adott reakciókat alapvetően három csoportba osztották attól függően, hogy behódolást, azonosulást vagy internalizációt eredményezett-e.

Ezeket lényeges tudnia egy leendő tanárnak is, mert kinek-kinek el kell döntenie, hogy a pozícióból eredő hatalom szülte tekintélyét vagy a többet tapasztalt, érettebb, a világ dolgait jobban értő ember befolyását akarja-e "bevetni" diákjaival való foglalkozásai során.

A kívánt befolyást konkrét példaadás hiánya miatt sokszor meggyőzősen keresztül érzük el. A meggyőzéssel való nevelés számára a serdülők a legfogékonyabbak.

Minden meggyőződés alapja a megfelelően jó informáltság. Kellő érvek nélkül nem lehet egy fiataalt meggyőzni. A meggyőzés sikere azonban nem csak azon múlik, hogy az, amit bizonyítani kívánunk igaz és helyes-e.

A hatékony alkalmazásához elengedhetetlen a megfelelően kiválasztott meggyőzési "technika". Ennek első lépése annak tudatosítása, hogy minden meggyőzés nézeteltérésen alapul. Ezért kiindulásképpen tisztázzuk mindkettőnk számára az eltérő álláspontjainkat. Nemcsak a felnőtteknek, minden kisgyermeknek van már bizonyos meggyőződése a világról, a dolgok menetéről. Az, hogy diákjaink meggyőződése számunkra esetleg nyilvánvalóan helytelen, nem ok arra, hogy értelmetlenségnek minősítsük és lebecsüljük azt.

A meggyőzés módszere kifejezetten segítségünkre lehet abban, hogy serdülő diákjaink önismeretét fejlesszük, önértékelését erősítsük. Ha saját álláspontunk ismertetése előtt egy-egy gesztussal és a tanuló nézete pozitív vonásainak kiemelésével biztosítjuk őt arról, hogy elfogadjuk teljes személyiségét, semmi kevetnivalót nem találunk abban ahogy vélekedik - ezzel segítjük kibontakozó önbecsülésének megszilárdítását. Így adhatunk módot diákunknak ahhoz, hogy egy-egy viselkedési mozzanatát vagy gondolatát ne azonosítsa teljes személyiségé-

vel, külön tudja azokat választani, mert így könnyebb lemondania egy-egy hibás magatartásformájáról, gondolatáról, elképzeléséről.

Ha tehát a meggyőzés kezdetén kapcsolódni tudunk diákunk személyes szükségletéhez és álláspontjához, nem fog rögtön ellentámadásba lendülni. Minél inkább sikerül ilyen reakciót kialakítani tanulóinkban, annál jobb kilátásaink vannak arra, hogy elfogadják további érveinket is.

Az előbb ismertetett pedagógiai magatartás azért tud lényegesebben hatékonyabb lenni mint a szemtől-szembeni “ütésváltás”, mert a diák nem kerül konfliktusba saját előző érveivel, nem bántjuk önbecsülését miközben önálló döntési lehetőségét is meghagyjuk.

#### AJÁNLOTT IRODALOM

- Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió, Tankönyvkiadó, Bp. 1972.  
Ranschburg Jenő: Szeretet, erkölcs, autonómia, Gondolat Könyvkiadó, 1984.  
T.Gordon: T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1990.  
T.Gordon: P.E.T. A szülői eredményesség tanulása, Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1990.  
E.Berne: Emberi játzmák, Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1987.  
Horányi Ö.: Kommunikáció 1-2. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp. 1977., 1978.