

## A TANULÓK JELLEMZÉSÉNEK SZEMPONTJAI

### 1. Alapelvek

Előző fejtegetésünk során már utaltunk arra, hogy napi nevelő-oktató munkánk szükségszerűen igényli tanulóink helyes megismerését. Azt is kifejezésre juttattuk, hogy a rendszertelen, csupán a kirívó eseteket számontartó megfigyelés nem szolgálhat ehhez elegendő objektív alapul. Egyes esetekben a magunk számára is világosan, határozottan „meg kell fogalmaznunk” valamely tanulóra vonatkozó véleményünket. Fokozott felelősség terhel bennünket, amikor valamely okból *írásbeli jellemzést* kell készítenünk tanulóinkról.

Mind a gyakorlati feladatok, mind a nevelői felelősség megbízható jellemzést vár tőlünk. Ennek alapját csupán a rendszeres megfigyelés, a következetességgel gyűjtött *konkrét adatok* képezhetik.

*A tanulók megfigyelésénél a következő alapelveket tartjuk a legfontosabbaknak:*

- a) A tanulók minden megnyilvánulásában fejlődő személyiségük teljessége tükröződik, tehát a megfigyelés szempontjából minden „lényeges” lehet.
- b) Minden tanuló iránt legyünk elfogulatlanok, elegendő adat nélkül ne alkossunk véleményt. Adataink legyenek konkrétak.
- c) A rendszeres megfigyeléshez dolgozzunk ki szempontrendszert, amely segítséget ad egy-egy magatartási forma lényegének megragadásához. A megfigyelésnek tehát legyen sokoldalú szempontja.<sup>1</sup>
- d) Minden megnyilvánulást az adott körülmények között (a meghatározott szituációban) vegyük figyelembe.
- e) A magtartás értelmezéséhez nélkülözhetetlen az okok és célok ismerete. Minden alkalommal kísérletet kell tenni a magatartás tényleges, vagy vélelmezhető motívumainak felismerésére.

Az öt alapelv lényegében mindent magában foglal, viszont közülük egyetlen egy sem hanyagolható el. Az a) pontban foglalt alapelvet természetesen nem úgy kell értelmezni, hogy „mindent” feljegyzünk, ami szemünk előtt lezajlik. Viszont az sem volna helyes, ha csupán az ún. „kirívó” eseteket tartanánk feljegyzésre érdemesnek. A gyakorlat sokat segít a feljegyzések anyagának kiválogatásában. Jól alkalmazható például az az eljárás, hogy egy-egy érdekesebb esetben megfigyeljük az egész osztály magatartását. (Pl.: Egy tanuló óráközi szünetben betörte a tanterem ablakát. Az eset a játék hevében, véletlenül történt. Nagyon érdekes volt az osztálytársak magatartása. Érdemes feljegyezni, kik és miként foglalnak állást, illetőleg kik maradnak passzívak.) Az ilyen átfogó, *egyetemes*, mindenkire kiterjedő megfigyelés szükséges ugyan, azonban — egyéb feladataink mellett — nem valósítható meg maradéktalanul. Ezért állandó szelektív megfigyelésre kell törekednünk, hogy csupán a szembeötlőbb mozzana-

<sup>1</sup> Rókusfalvy Pál írja: „A pedagógus nevelői sikere érdekében nem közömbös az, hogy milyen az emberszemlélete, azaz milyen szempontrendszer irányítja a megfigyeléseit, és milyen érzelmmel fordul tanítványai felé már az ismerkedés során. A szempontrendszer hatékonyságát nagymértékben fejleszti a *nevelő pszichológiailag iskolázott emberismerete*. Ennek segítségével tudja kellően széles skálában megválogatni az egyes helyzeteknek megfelelő szempontokat, tud dönteni külsőre azonos viselkedésmódok megítélésében...” (18. — 317.)

tok feljegyezésére szorítkozunk. Így is készíthetünk naponként néhány apróbb feljegyzést.

Gyakorlatilag könnyebben megoldható olyan megfigyelési terv készítése, amelynek az a lényege, hogy az előre összeállított szempontok közül kiválasztunk egy-egy időszerű csoportot. Meghatározzuk a megfigyelés tartamát (heteket, napokat, órákat) és kijelöljük magunk számára a megfigyelendő tanulókat. Így munkánk közben a tanulókra nagyobb koncentrációval ügyelünk, szükség esetén velük többet foglalkozunk.

A tanulókra bontott megfigyelési tervnek tehát 3 fontos adata van: a) a megfigyelés szempontja, b) a megfigyelés időpontjai és c) a megfigyelendő tanulók kijelölése.

Az így elkészített megfigyelési tervben előre meghatározott elvek szerint változnak a megfigyelés szempontjai. A szempontok időszakonként visszatérnek. Közülük egyeseket folyamatosan, vagy — időszerűségük esetén — soron kívül is érvényesítünk. Például a tanulók szociális kapcsolatainak megnyilvánulásait szünet nélkül figyelemmel kísérjük. Vagy például egy tanuló heves, szenvedélyes viselkedését akkor is feljegyezzük, ha ez éppen nem képezi a megfigyelés szempontjait, illetőleg a tanuló nem tartozik a közvetlenül megfigyelendő csoportba.

A b) pontban foglalt alapelv minden feljegyzésnél objektivitást és konkrétságot követel. A tényeket valósághűen, túlzások és kiszínezések nélkül, krónikaszerűen feljegyezzük.<sup>2</sup> A leghelyesebb a feljegyzéseket *jegyzőkönyvként* felfogni, amelynél feltétlenül szerepel a tények mellett a „mellékszereplők” neve és magatartása, minden lényegesnek tekinthető körülmény, az esemény dátuma és — ha a feljegyzéseket több nevelő közösen készíti — a bejegyzést végző aláírása. A feljegyzés számára legalkalmasabb a tanulók szerint regisztrezett füzet. Ha szélregiszteres füzet nem áll rendelkezésünkre, akkor az első lapon tüntetjük fel, hogy egy-egy tanulóról készített feljegyzések melyik számozott oldalakon találhatóak. Könnyebben kezelhetők az ún. fejlapok, amelyeket minden tanulóról külön-külön fektetünk fel. Ennek fejrovatában feltüntetjük a fontosabb származási és szociális adatokat, a tanulmányi eredményt, esetlegesen a testi fejlődésre és egészségi állapotra vonatkozó adatokat keltezéssel. A fejlapokat nem szabad összetéveszteni az ún. *személyi lapokkal*, amelyekről a későbbiekben szólunk.

A megfigyelés sokoldalúságának elvét különösen hangsúlyozni kell, mivel a személyiség helyes megismerését szinte kizárja a jellemzés egyoldalúsága. Egy-egy sajátos jellemvonás, valamely képesség vagy vérmérsékleti vonatkozás kiemelése néha indokolt lehet, esetleg valamely konkrét tanácsadási helyzetben nem nélkülözhető, azonban az ilyen szűk keretek között mozgó adatközlés „elfedi” az egyébként lényeges jellemzőket. Például bizonyos feladat ellátása szempontjából fontos annak megállapítása, hogy a tanuló nagyon ügyes és kiválóan meg tudja oldani azt. Másként áll a helyzet, ha az adott esetben nemcsak ügyességre, hanem egyben nagyfokú megbízhatóságra is szükség van. Ez viszont nem jellemzi a tanulót.

A megfigyelési szempontokat tehát úgy kell összeállítani, hogy azok együttesen a *teljes személyiség* „felmérését” tegyék lehetővé. A szempontok rendszerébe jól beleillik a személyiség fejlődésének *ritmusára*, az egyes személyiség-vonások közötti ará-

<sup>2</sup> A feljegyzések jellegére nézve Cser János az alábbiakat írja: „Nagyon megszívlelendő tanács az, hogy a feljegyzéseket *sobasem a lélektani kifejezés használatával kezdjük el*. Nem azt írjuk tehát, hogy durva, erőszakos, vagy feledékeny, jóindulatú, hanem mindig magát azt az *eseményt*, amellyel kapcsolatban ezt nála feltételezzük. Csak mikor már kellő számú esettel rendelkezünk, akkor olvassuk el az összes reávonatkozó feljegyzéseinket, s azután kíséreljük meg lelki képének megrajzolását.” (1. — 21.)

nyok alakulására vonatkozó kérdések sora. Ennek ellenére tartózkodunk attól, hogy alapelvnek tekintsük a megfigyelés tartósságára vonatkozó követelményt. Igaz ugyan, hogy a személyiség mélyebb megismeréséhez a legalkalmasabb módon a fejlődés egyes fázisainak feltárása útján jutunk el. Bizonyos esetekben viszont elegendő egy megadott időpontra, illetőleg fejlődési szakaszra vonatkozó jellemzés is. Nem szabad kizárni a megfigyelési rendszerből az ún. alkalmi megfigyeléseket és a rövidebb periódusra vonatkozó rendszeres megfigyelést. Ez nem volna helyes, hiszen a folyamatos, a hosszabb időn át tartó megfigyelés nem is mindig lehetséges. (Vö. Thomae svájci pszichológus véleményével: 18. — 321.) Így inkább azt kell hangoztatnunk, hogy a megfigyelési adatok gyűjtésének időtartamát és módját elsősorban az határozza meg, hogy a tanulót *valamely konkrét esetben milyen célból és milyen szempontból* kívánjuk jellemezni. A legigényesebb jellemzést akkor készítjük tanítványainkról, amikor osztályt vagy iskolát változtat, vagy nevelőváltás történik. Ilyen esetben közölni kell a fejlődésre vonatkozó adatokat, ami csak úgy lehetséges, ha rendszeresen feljegyezzük azokat.<sup>3</sup>

Hangsúlyozottan fel kell hívni a figyelmet a magatartás körülményeire. Erre utal a d) pontban említet alapelv. A magatartás előzménye mindig az élmény. Az élményben tükröződik a környezet valamennyi hatása. *Ami az élményben nem érvényesül, az lényegében hatástalan maradt reánk.* Az élményt úgy foghatjuk fel, mint a bennünket érő valamennyi hatás szubjektív visszhangját. Nos, így válik a magatartás motívumává mindaz, ami környezetünkben történik. Ezért szükséges annak megvizsgálása, hogy a tanulók magatartását milyen külső körülmények befolyásolhatták.

Legnehezebb feladatot a viselkedés okainak és céljának kiderítése jelenti. E tekintetben gyakran a tanuló közléseire is rászorulunk. Mivel a tanuló őszintesége, tárgyilagossága nem mindig bizonyos, ezért könnyen félre is vezethet bennünket. A helyzet megítéléséhez viszont a külső körülmények sok segítséget adnak. A kérdést így fogalmazhatjuk meg: Mi készítethette tanulónkat arra, hogy adott esetben „így” viselkedjék, erre a teljesítményre törekedjék és mit akart ezzel elérni? A tanuló magatartásának és a környezet hatásának ez a kapcsolata nyilvánvaló, még akkor is, ha néha viselkedése alakoskodó, szándékosan félrevezető. Sokszor éppen ez a jellemző.<sup>4</sup>

Az indítók keresése azért elvi követelmény, mivel ezek ritkán hatnak *esetlegesen*. Mint a magatartás fontos energiaforrásai szerves kapcsolatban, egymással szemben is hatnak *és viszonylagos állandóságot* mutatnak. A személyiség jellemzésénél ezért nem hanyagolható el, hogy a motívumok rendszere az ösztön szint és az eszmei szint között hogyan helyezkedik el.

A fejlődésben levő gyermek magatartását befolyásoló motívumok *viszonylagos állandósága* a fejlődés tényéből következik. Ennek következtében a magatartásban sem találhatunk abszolút állandóságot. Hiszen a neveléstől is azt várjuk, hogy a tanulóban kedvező irányú pszichikus eltolódásokat, változásokat hozzon létre. A gyermek magatartását befolyásoló motívumok minél jobban közelednek az eszmei szinthez,

<sup>3</sup> Ezzel kapcsolatban Rókusfalvy Pál ezt írja: „*Mi a növendék tanulmányozásának feladata? A feladatot a következőképpen foglalhatjuk össze: a fejlődő személyiség lehetőleg teljes, életszerű, tudatos, rendszeres és pedagógiaileg hasznosítható megismerése.*” Majd később: „Növendékeink megfigyelésében sohasem szabad megfeledkeznünk arról, hogy *fejlődésben* levő fiatalokról, fiatal szervezetekről van szó.” (18. — 317.)

<sup>4</sup> „A gyermek — és általában minden normális ember — helyzetszerűen, azaz a helyzetnek megfelelően, adekvát alkalmazkodással viselkedik. Előfordul, hogy egy tanuló viselkedése ellentmond helyzetének, ilyenkor úgynevezett tendenciózus magatartásról van szó, esetleg valamilyen alkalmazkodási rendellenességről.” (18. — 317.)

annál kedvezőbben ítéljük meg a személyiség formálódását. Természetesen e tekintetben sem várhatunk lényegesen mást, mint amit az életkori sajátások indokolnak.

A tanuló magatartásának okára és céljára jobbra csak következtethetünk. A célokra általában a *cselekvés iránya* utal. Sokszor azonban az igazi cél a legjobb megfigyelő előtt is rejtve marad. A nehézségek ellenére törekednünk kell a konkrét célok felismerése útján felmérni a tanuló eszmei szintjét.

## 2. A megfigyelés szempontjainak összeállítása

a) Nagyon kevesen képesek arra, hogy egy konkrét személyt a leglényegesebb vonásainak összefoglalásával jellemezzenek. Ezért a legtöbben szívesen alkalmaznak különböző szempontrendszert, s így a jellemzés meghatározott szempontok keretében történik. Természetes, hogy a megfigyelési adatokat is e szempontok alapján kell gyűjteni.

A *megfigyelés* szempontjai előre jelzik a *jellemzés*-keretszpontjait. A jól összeállított szempontok segítik a megfigyelést, *irányítják* a figyelmet. Ez adott esetben bizonyos gátlást jelenthet. Ezért a szempontokat ne tekintsük mereveknek, ne ragaszkodjunk sem a megfigyelésnél, sem az adatok tényleges feljegyzésénél a megadott szempontokhoz. Egy-egy jellemző adatot akkor is rögzítsünk, ha erre a megfigyelési szempont nem tért ki. Noha a szempontok némi merevséget teremthetnek a megfigyelésnél, ennek veszélye sokkal kisebb annál az előnynél, amit a jól összeállított megfigyelési szempontok jelentenek. Ezért úgy véljük, hogy közvetlen segítséget nyújtunk néhány megfigyelési és jellemzési szempontrendszer bemutatásával.

b) A könnyebb áttekintés érdekében először vázlatos szempontrendszert ismeretünk. Ebből a célból alkalmasnak tartjuk a következőt:

ba) 1. A családra vonatkozó adatok.

2. A tanuló egészségi állapotának adatai.

3. A tanuló érdeklődése és hajlamai.

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

5. A tanuló munkához való viszonya és munkateljesítménye.

6. A tanuló megismerő tevékenységének módjai és értelmi tulajdonságai.

7. A tanuló érzelmi élete.

8. A tanuló akarati tulajdonságai és cselekvésének módja.

9. Milyen mértékben rendelkezik az életkorra általában jellemző sajátságokkal.

Ezt az összeállítást *Bakonyi Pál* tanulmányából vesszük. (3. — 1014—1015.) Felhasználták ezeket a szempontokat a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium nevelői is arra a célra, hogy e kérdéseket a gyermekek szüleihez intézve képet kapjanak a szülőknek a gyermekeikről alkotott, vagy legalábbis a nevelő felé hangoztatott véleményéről.<sup>5</sup>

A felsorolt szempontok kifejtését, kiegészítő szempontok feldolgozását megtaláljuk *Bakonyi Pál* hivatkozott tanulmányában (3. — 1011.)

<sup>5</sup> Erről a kezdeményezésről *Füle S.—Szabolcsi G.* tollából olvashatunk a Köznevelésben. Bakonyi P. 9. kérdése helyett ők a következőt állították be: Milyen a gyermek alaptermésze? Ez azonban a laikus szülők részére éppen olyan fogós kérdés, mint Bakonyi 9. szempontja. Az ún. *alaptermészet* lényegének megragadása számtalan összetevő egyeztetése útján lehetséges — ha ilyen a pszichológiailag iskolázatlan szülőtől egyáltalán várható. Ennek ellenére a kiegészítő szempontok alapján talán mégis elérhető, hogy használható adatot nyerünk. Az alaptermészet megközelítő pontossággal való megjelölés ui. a pszichológiai terminológia differenciált ismeretét igényli. A szülők legtöbbje pedig ezzel nem rendelkezik.

Némi segítséget nyújt a kérdés részletes kifejtése, amit *Füle—Szabolcsi* cikkében találunk: „Milyen az alaptermészete: nyílt, zárkozott, önfejú, fölényes, önálló vagy önállótlan, mások (barátok) után megy, befolyásolható, másokat utánzó; — alkalmazkodó vagy szembeszálló — tud-e magán uralkodni — könnyen nevelhető-e vagy csak sok ráhatással — komoly vagy játékos — lelkesedő vagy közönyös — meggondolt vagy felületlen — mozgékony vagy kényelmes?” (8. — 175.)

bb) *Rókusfalvy Pál* szempontösszeállítása némileg eltérő. A megfigyelést és jellemzést végzővel szemben újabb igényeket támaszt. A vezető szempontok a következők:

1. Személyi adatok.
2. Külső megjelenés, fellépés, mozgásmód stb.
3. Egészségi állapot . . .
4. Családi helyzete: családtagok stb.
5. Családon kívüli környezeti hatások, barátok, szórakozás stb.
6. Értelmi működések.
7. Manuális, technikai képessége.
8. Vérmérséklete (idegrendszeri típus), érzelmi, indulati élete, élethangulata.
9. Érdeklődés, hajlam.
10. Akarás: törekvések, határozottság, kitartás, önuralom.
11. Jellem: önismeret, önértékelés stb. (18. — 332.)

Úgy véljük, hogy *Rókusfalvy* rövidített és kivonatos szempontrendszere is segítséget nyújt. Tanulmánya *Függelékében* iskolai *megfigyelési lap* mintáját közli, amelyben 18 kérdéscsoportot dolgoz fel. Ezek közül két jellegzetes csoportot idézünk:

„Milyen viszonyban van iskolatársaival? Ez hogyan jut kifejezésre a játékoknál? A tanulótlársak többsége szereti-e, kevés, de meghitt barátja van-e, magányos-e (hajlamból vagy mert a többiek távortartják magukat tőle?). Vezet-e, rákényszeríti-e akaratát másokra, vagy azt teszi, amit a többi akar? Alárendelik-e neki magukat a többiek? Miért? (Onként vagy kényszerből?) Segít-e önként és szívesen másokon? Különösen a gyengébbeknek? Gyakran veszekszik-e?”

Majd egy másik: „Akarata. Megfigyelte-e, hogyan reagál, ha elgondolásai, vágyai az emberek vagy a körülmények akadályába ütköznek? Dühöng-e, uralkodik-e magán, könnyen megadja magát, egészen elejti-e szándékát vagy alkalmazkodik és átállítja magát? Belátja-e magától bizonyos vágyai teljesíthetetlenségét és lemond azokról, vagy kényszeríteni kell erre? Akkor is kitart sokáig egy munkában, ha az nehézséggel jár a számára?” (18. — 336.)

bc) A diagnosztikai feldolgozáshoz *Přihoda* (Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. 365—367. old.) széles skálájú vázlatot ad. Ezt<sup>4</sup> fő szempont szerint dolgozza fel.

- I. Szómatikus tulajdonságok.
- II. Pszichofizikai tulajdonságok és a jellem struktúrája.
- III. A személyiség és a jellem elemzése.
- IV. A kollektívában való viselkedés.

A pszichológiai és pedagógiai irodalomban a felsoroltakon kívül igen nagyszámú és részletes szempontrendszert találunk. Mindezek figyelmet ébresztők, egyben utalnak arra, milyen lényeges megnyilvánulásokat kell konkrét formában rögzíteni egy elfogadható jellemzés elkészítéséhez.

### 3. A feljegyzések rendezése, értékelés

a) A folyamatosan gyűjtött adatok szolgálnak alapul a tanulók jellemzésének elkészítéséhez. Mielőtt a jellemzéshez fognánk, a rendelkezésre álló adatokat gondosan át kell vizsgálni. A különböző szempontú és más-más időpontban feljegyzett tényadatokat valamilyen rendszer szerint *elrendezzük*. Például összegyűjtjük az akarattal kapcsolatos adatokat: kezdeményezés, aktivitás, önállóság, befolyásolhatóság, kitartás, másokra gyakorolt (szuggesszív) hatás, az akarat határozottsága, erőssége stb. A helyes elrendezés segíti az adatok *értékelését* is. Így világossá válnak az összefüggések, kiütköznek a hiányosságok, sőt néha az ellentmondások. Az ellentmondások, a magatartás-ellentétes formái, iránya, a konkrét tények alapján éppen jellemzők lehetnek a tanulóra. Ezek vagy a fejlődéssel bekövetkező változásokra utalnak, vagy pedig a különböző motívumoknak a magatartás irányításában (sőt meghatározásában) betöltött szerepét jelzik.

b) Az egyik legkomolyabb feladatot az adatok *értékelése* képezi. Például a feljegyzések között ismételtelen szerepel, hogy a tanuló a tanítási órákon nem figyel, rajzolgat. Ez csupán a tény. Vajon figyelmeztetéssel, a tanuló fokozottabb bekapcsolásával vagy egyéb módon sikerült-e a helyzeten tartósan változtatni? Ha nem, akkor kutatni kell, hogy a tanuló figyelme miért terelődik más irányba. Egyszerűen kijelenthetjük-e, hogy a tanuló figyelme nagyon ingadozó vagy pedig, hogy a tanuló „figyelmetlen”? Előfordul, hogy a rajzolásba annyira belemerül, hogy szinte a figyelmeztetést is alig veszi tudomásul. Nem, itt egészen másról van szó! — Hasonló módon kell minden egyes adatot az okok, a motívumok keresésével, az összefüggések feltárásával értékelni.

Minden alkalommal mérlegelni kell, hogy egy-egy általánosított tulajdonság az egyéb sajátosságokkal összeegyeztethető-e. Így például a hivatkozott esetben éppen azt tapasztaljuk, hogy tanuló olyan feladatokkal vagy saját maga által választott tevékenységgel, amely iránt *érdeklődik*, nagy, elmélyült *figyelemmel foglalkozik*.

A konkrét tények értékelése tehát nem egymástól elszigetelten történik, hanem mindig a teljes személyiség lényeges jegyeinek megragadása érdekében. A feljegyzett tények segítségével igyekszünk általánosan jellemző megállapításhoz jutni. Amíg a megfigyelés időszakában kerüljük az általánosító pszichológiai szakkifejezések alkalmazását, az értékelés során viszont a tényekben tükröződő *jellemzőt* röviden emeljük ki. Amikor a tanulót *önzetlennek*, *jéltlennek*, *jéktelennek* stb. mondjuk, akkor erre elegendő tárgyi alapunk is legyen.

c) A jellemzés elkészítése abban az esetben is komoly, gondos elmélyülést kíván, ha bőséges adat áll rendelkezésünkre. A lényeg *„megragadása”* és szerkezetileg áttekinthető felvázolása a gyakorlott nevelőt is próbára teszi. A kezdő nevelő szinte alig nélkülözheti a sémát, vagy ahogyan mondani szokás: a sablont. A jellemzéshez használt minden sablon valamely *lelki szerkezet* szerint válogatja össze a különböző tulajdonságokat. Ezeket valamilyen rendszer szerint felsorolja, mégpedig mind a pozitív, mind a negatív jellegűeket. A jellemzés alkalmával az a feladat vár reánk, hogy ezek közül válogassuk ki a gyermekekre leginkább ráillőket. A sokféle sablon között alig akad olyan, amelyet valamilyen szempontból ne tudnánk használni. Tájékoztatásul megadjuk *Cser János* alapján a következőt:

#### I. Magatartás:

1. Fellépés: öntudatos, bátor, határozott, vakmerő; — nyugodt, fegyelmezett; — bizonytalan, féltékeny, kihívó; — félszeg, zavart, gyáva, fegyelmeztelen.
2. Mozgás: eleven; — lassú; — nyugtalan, kényelmes; — feszengő, lomha.

3. Érintkezés: udvarias, harcias, nyílt, őszinte, szűkszavú; — közlékeny; — tapintatos, tartózkodó, beszédes; — zárkózott; — durva, alattomos, fecsegő.
- II. *Gondolkodás:* (A megjelölés nem helyes, csak az idézet miatt nem változtatjuk meg. Z. K.)
1. Felfogás: gyors, széleskörű; — közepes, hézagos; — lassú, szűkkörű.
  2. Figyelem: kitartó, sokirányú; — hullámzó; — fáradékony, szórakozott.
  3. Emlékezés: ponton; — tévedő; feledékeny.
  4. Véleményalkotás: gyors, mélyreható, tárgyilagos; — meggondolt; körültekintő; — vontatott; — elhamarkodott, egyoldalú; — lassú, felszínes, elfogult.

### III. *Érzelmek:*

1. Vérmérséklet: nyugodt; eleven; heves; változó; indulatos.
2. Hangulat: derült; közömbös; levert.
3. Én-hez fűződő érzelmek és belső magatartás: önfeláldozó, áldozatkész, öntudatos, derűlátó, szerény, tekintélytisztelő, nagyvonalú; — önzetlen, önértetes, parancsoló, érdeklődő; — közönyös, büszke, visszavonuló, tartózkodó, aprólékos, bíráló; — érzékeny, hiszékeny, követelőző, alázatos, kíváncsi, körülményes; — fásult, önző, öntelt, dacos, csüggeteg, tetszelgő, tolakodó, közönyös, felületes.
4. Bajtársiasság: hű, bajtársias, együttérző, türelmes, megértő, vezetőképes; — ragaszkodó, megbocsátó, társaságkedvelő, engedelmes, kezdeményező; — békülékeny, atyáskodó; — csipkelődő, türelmetlen, veszekedő; — bajtársiatlan, gúnyos, bosszúálló, magábavonuló, izgága, engedetlen, gyámoltalan.
5. Erkölcsi érzelmek: igazmondó, takarékos, hálás, igazságos; — ingadozó, bőkezű, méltányos; — közömbös; — hazudozó, zsugori, pazarló, hálátlan, igazságtalan.

### IV. *Törekvés:* (Ez a felosztás sem helyes. Z. K.)

1. Fáradtság, éhség, szomjúság: jól tűri; közepesen tűri; nem tűri.
2. Szenvedély:
3. Akarat: erős; átlagos; gyenge.

### V. *Összetett lelki sajátosságok:*

Lélekjelenlét (van, nincs); pontosság (pontos, pontatlan); munkakészség (szolgálatkész, munkakerülő); megbízhatóság (megbízható, ellenőrzést igényel, megbízhatatlan); találékonyság (találékony, átlagos, nincs); rendszeret (rendszerető, átlagos, rendtlen). (1. — 12.)

Ebben a vázlatban (sablonban) nem találjuk meg mindazokat a szerkezeti elemeket, amelyek a személyiség alapvető tulajdonságait képezik. (Vö. Módszertani Közl. 4. évf. 5. sz. 337. old.) Különösen hiányolható az ideálok, a készségek és képességek csoportja. Ennek ellenére a hiányok kiegészítése után segítséget nyújt. Minden esetre az általunk hivatkozott csoportosítást teljesebbnek és egyben átfogóbbnak tartjuk. Mint minden sablon — így ez is — csak addig hasznos, amíg előbbre visz, és merevségével feleslegesen nem szorít korlátok közé.

d) A személyiség jellemzésének mindig az a szerepe, hogy éppen azt domborítsa ki, ami az „Én” kellően differenciált megismerését teszi lehetővé. A jó megkülönböztető jegyeket úgy kell tehát felsorolni, hogy azoknak *minősége, mértéke és egymáshoz való viszonya* kétségtelenül kitűnjék. Más a *bátor* és más a *vakmerő*. Amíg a bátorsággal jól összefér a határozottság és meggondoltság, ugyanezt nem mondhatjuk el az esztelenül vakmerő esetében. A takarékosággal együttjárhat az áldozatkészség, önzetlen segítőkészség, míg a zsugorít ez nem jellemezheti.

e) A jó jellemzésénél lényeges, hogy ne szorítkozzunk csupán részletjelenségekre, hanem vonjuk be vizsgálódásunk körébe a jelenségek egészét. Ennek egyik legfontosabb módszere a megfigyelési eredmények gondos elemzése. Vegyünk egy példát! Magatartásunk irányításában sajátos szerepet kap az önmagunkról alkotott véleményünk. Így van ez a gyermekeknél is. Mit tart a gyermek önmagáról (részletkérdésekben is)? Törekszik-e önmagát helyesen megismerni? Mennyiben befolyásolja a gyermeket önismerete a társaihoz, a valósághoz való viszony alakításában?

f) A tanulók iskolai jellemzése nem nélkülözheti az iskolán kívüli adatokat sem. A tanuló egész napja egyetlen nagy dialektikus egységben forr össze. Ezért nem lehet a tanuló személyiségét mintegy az iskola számára jellemezni, mintha csupán ez lenne a cél. Pedig a pedagógiai érdekek azt kívánják, hogy a gyermek megismerésében a szülői házzal együtt kölcsönösen támogassuk egymást.

g) A jó jellemzés közérthető. Olyan, mint a kifogástalan diagnózis. Felsorolja a jellegzetes tüneteket és megállapítja a tényt. Ha a jellemzés alapján nevelőtársaink könnyen felismerik a jellemezett tanulót, akkor az jónak mondható.

#### 4. A „személyi lap” és annak szerepe

A személyiség jellemzéséhez szükséges adatok gyűjtését mindig azzal a végső céllal végezzük, hogy azok birtokában a legkielegítőbb képet alkothassuk a tanulóról. A jól tagolt szempontrendszer utal arra, hogy előre gondoljunk a jellemrajz szerkezetére, követelményeire. Ha vitatható is a megfigyelések bizonyos irányba terelése, a jellemzés munkájába feltétlenül rendszert visz a jól összeállított *sablon*. Ilyen sablon-jelleget tulajdonítunk azoknak az összeállításoknak is, amelyekről a 3. pontban szóltunk. A 3/c. alpontban olyan sablont mutattunk be, amelynél a jellemző szerkezeti adatok jól áttekinthető egymásutánban találhatók. Maguk a szerzők is „csak viszonylagos értékek”-nek tekintették a személyi lap adatait. (1. — 21.) Az általános igényeket mégis megközelítően kielégítik.

A „személyi lap” sablonos adatai könnyen alkalmazhatóak a szélsőséges esetekre is. Egyébként a kiemelkedő vagy nagyon gyenge személyiségek jellemzése kevesebb problémát ad, mint az ún. „szürke” egyéniségeké. Megkönnyíti a 3/c. alpontban ismertetett sablon használatát, hogy az egyes pszichikus szerkezeti adatok, pl. az Én-hez fűződő érzelmek csoportjának elrendezése olyan, hogy az első alcsoportba tartozók a legértékesebb (5 pont), míg a legutolsó alcsoportba tartozók (fásult, önző stb.) a legértéktelembek (1 pont). Ha az értéket jelölő számok felhasználásával grafikont készítünk, szemléletes is tehetjük a lényeges sajátságokat. Természetes, hogy ehhez előbb a sablonszerű szöveges jellemzés elkészítése szükséges. A grafikus ábrázolás csupán segédlet lehet, de nem pótolhatja magát a részletes jellemzést.

Értékesnek tartjuk azt az eljárást, ha a *személyi lap* adatait főleg a rendszerezés megkönnyítésére és az áttekintés egyszerűsítésére használjuk. A jellemzéshez innen vesszük a pszichológiai műszavakat, a szöveg összeállítását azonban úgy végezzük, hogy az a legjobban fedje a tanulóról kialakított „véleményünket”.

A diagnózis készítése objektív adatokon nyugszik, mégsem zárható ki a nevelő szubjektív ítélete. Azonban ennek is szigorúan a tényekre kell épülnie. Elfogultságunk súlyos torzítások forrása lehet, ami nem szolgálja a pedagógiai célt. A jellemzésnél óvakodjunk mind a negatívumok, mind az előnyös tulajdonságok halmozásától abban az esetben is, ha azok helytállóak, de egyoldalú megítélést takarnak.

A személyi lapok alkalmazásának egyik jelentős gyakorlati indoklása az, hogy a gyengébben felkészült nevelők figyelmét lényeges személyi vonásokra irányítja. De



minden esetben gondolni kell arra, hogy a személyiség szerkezete végtelen kombinációkat mutathat és ezért nem is alkalmazható egyetlen sablon sem maradéktalanul. Továbbá: minden feljegyzés és ennek kiértékelése nagyban függ a pedagógus tájékozottságától, felkészültségétől és érdeklődésétől (3. — 1017.) Törekedjünk a személyi lap hézagait úgy kitölteni, hogy annak adatai lehetőleg teljesen tükrözzék a tanulók fejlődő személyiségét és egyben biztos következtetések alapját képezzék. (12. — 27.)

A teljesség szempontjából különös figyelmet kell fordítani arra a kérdésre, hogy a tanulónál a készségek, képességek, a tehetség, továbbá az érdeklődés viszonylag állandó iránya *milyen kapcsolatban van a tanuló teljesítményével.* (3. — 1011–1019.)

A személyiség megítélése szempontjából nagyon fontos adatot képeznek a más személyekhez fűződő kapcsolatok. Ezek ui. döntő szerepet töltenek be a személyiség formálásában. A tartós kapcsolatok gyökereit mélyebben kell keresni.

Nyomatékosan utalunk arra, hogy a személyi lap annál tökéletesebb, minél differenciáltabb jellemzőket tartalmaz. Külön fontosságot tulajdonítunk a személyi lapban szereplő szakkifejezések egyértelműségének. Ügyelni kell arra is, hogy ezek közül mindig a legtalálóbbat válasszuk ki. Ezért kívánatos lenne, ha olyan személyi lap forma-nyomatványok állnának a pedagógusok rendelkezésére, amelyek az itt hangoztatott követelményeknek megfelelnek és amelyekhez részletes útmutató lenne csatolva. Ezzel egyértelmű véleményt hangoztat *Lénárd Ferenc* is (12. — 27.)

Végezetül szólnunk kell a tanulók típus csoportokba való sorolásának módjáról.

Sokat vitatott kérdéssel foglalkozik maga a *tipológia*. E tanulmány keretében nincs arra lehetőség, hogy csak a legismertebb és a gyakorlatban leginkább használatos típuselméletekkel érdemlegesen foglalkozhassunk. Elengedhetetlennek tartjuk, hogy a nevelő a személyi lapok kitöltése előtt, valamint a tanulók jellemzésének készítésekor legalább nagy vonásokban megismerkedjék főleg azokkal a típuselméleti alapokkal, amelyek éppen a tanulói típusokra vonatkoznak.

A tanulókról készített jellemzések alkalmazásának legtérképezetesebb módja az egyéni nevelési terv, a tennivalók meghatározása, ami lényegében a személyi lapok pedagógiai célját is meghatározza.

\*

Az irodalomfelsorolást lásd a tanulmány bevezető részénél: 4. évf. 5. sz. 341. oldalon.



TÓTH JÓZSEF  
szakvezető tanár

## A TÁRGYI FORMÁK ÉS SZÖVEG DÍSZÍTŐ JELLEGŰ, PLAKÁTSZERŰ ÖSSZEÁLLÍTÁSA

A rajztanítás sajátos munkaterületekre, ún. munkakeretekre oszlik. A munkakeretek között szoros kapcsolat van, ezek kölcsönösen kiegészítik egymást. Az egyik munkakeret fokozza, elősegíti a másik munkakeret anyagának eredményes megvalósítását.

A plakát rajzolása a díszítő jellegű munkakeret anyagába tartozik.

Az általános iskola 6. osztályában az „Edényvásár” c. plakáthoz terveket készítenk.