

## A DIFFERENCIÁLT SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS MINT FELSŐOKTATÁSI NEVELÉSPSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA\*

Jelen korunkban az emberrel foglalkozó tudományok egyik központi problémája a személyiség lényegének, jellemző sajátosságainak, individuális tulajdonságainak, fejlődésének és fejlesztésének minél hitelesebb feltárása. Ez a tendencia nem csak a problémakör tudományos vizsgálatában különösen érdekelt filozófia, szociológia, pszichológia és pedagógia "öntörvényű" belső fejlődésének logikájával magyarázható, hanem szervesen összefügg a mindennapi élet, a gyakorlat növekvő igényével, a társadalmi fejlődés mozgásirányával. Gyorsan változó világunkban a tudományos-technikai haladás egyre differenciáltabban állítja előtérbe a sokat emlegetett emberi tényező s vele együtt a személyiségi értékek minél teljesebb kibontakoztatásának és érvényesülésének szükségességét az alkotó tevékenység valamennyi szférájában.

Ezzel összefüggésben természetű az, hogy egyre határozottabban vetődik fel a személyes felelősség, az egyéni cselekvés jelentősége, a személyiség alkotó fejlesztésének és az emberi kapcsolatok humanizálásának szükségessége. Mindez hangsúlyozottan jelzi a személyiség fokozódó törekvését egyéniségének megőrzésére és igényét ennek megfelelő bánásmódra a munkahelyen, a társadalmi érintkezésben és a magánélet szférájában. Az emberek megítélésének gyakran tapasztalható felületessége, egysíkúsága, uniformizált jellege az általánostól eltérő egyéni jellegzetességek mellőzésére vagy nem megfelelő figyelembe vételére vezethető vissza.

A "másság"-gal szemben tanúsított meg nem értés, türelmetlenség értékes egyéni kvalitásokat szorít háttérbe; gátolja a jobbító szándékú ambíciókat, az alkotókedv kibontakozását, a személyiség autonóm fejlődését. Ez pedig nem csak az egyén, hanem hosszabb távon a társadalom szempontjából is káros következményekkel járna. Ezért fontos egyéni és társadalmi érdek fűződik ahhoz, hogy a személyiség harmonikus fejlesztésének permanens megújítása igazodjék a korszerűség követelményeihez.

E követelmények rendszerében megkülönböztetett figyelmet érdemel a személyiségfejlesztés differenciált megközelítése mint felsőoktatási nevelépszichológiai probléma. A téma meglehetősen összetett, szerteágazó és bonyolult kérdésköröket foglal magában. Ezért adott keretek között csak néhány s főleg a differenciált személyiségfejlesztés szemléletmódjának érvényesítésével kapcsolatos nevelépszichológiai problémára szeretnénk felhívni a figyelmet.

---

\* A közlemény "A hallgatók személyiségfejlesztésének differenciált megközelítése" témáról Greifswaldban (1989. febr. 16-17.) rendezett nemzetközi konferencián tartott előadás alapján készült.

Témánk vizsgálatánál abból indulunk ki, hogy a felsőoktatás egyre jelentősebb társadalomformáló tényezővé válik világszerte is. Ennek megfelelően a korszerűsítést szorgalmazó fejlesztési programok szerint: "A felsőoktatás legfőbb feladata az, hogy a hallgatók az általános szakképzés folyamán megszerezzék a korszerű ismereteket és felkészüljenek hivatásuk gyakorlására... Napjaink és a jövő felsőoktatásának az a feladata, hogy ne egyszerűen munkaerőt, szakembert képezzen, hanem szocialista értelmiséget neveljen" (A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja, 1985).

A szocialista típusú értelmiség nevelésének feladatrendszerében integrációs csomópontot alkot a hallgatók személyiségének fejlesztése, amely alapvetően a felsőoktatási intézmény profiljának megfelelő általános szakmai képzés, speciális képzés és a céltudatos nevelés folyamatában valósul meg. Az oktatás és nevelés elválaszthatatlan egysége és kölcsönhatása egyik legfontosabb előfeltétele annak, hogy a korszerű tudományos ismeretek elsajátítása, a teljesítményképes tudás megszerzése, a hivatás alkotó gyakorlására való felkészítés egyidejűleg a hallgatók személyiségének gazdagodását és egyéniségének formálását optimálisan elősegítse.

Ehhez szükséges a szakok szerint differenciált felsőoktatási intézmény minden nevelési tényezőjének tervszerű, összehangolt s egymást kiegészítő együttműködése. Ebben a folyamatban a célszerűen kialakított munkaformák, eszközök és módszerek változatossága mellett egyik lehetséges egységesítő motívum a "hallgatócentrikus", a személyiségre orientált fejlesztési szemléletmód és gyakorlati cselekvés érvényesítése. E felismerés motiválja azt az új utakat kereső törekvést, amely egyre határozottabban igényli a "személyközpontú nevelés személyiségfejlesztő hatásának" (Szabó S. és Zalányi S., 1988) fokozottabb növelését célzó koncepció-modell teljesebb kidolgozását és gyakorlati alkalmazását.

E munkálatok során - elméleti és gyakorlati vonatkozásban egyaránt szembetaláljuk magunkat a személyiség pszichológiai értelmezésének, strukturális felépítésének s dinamikus működésének mostanáig vitatott problémakörével. Ennek vizsgálatát ezúttal nem tekintjük feladatunknak mivel "... a pszichológusok zavarbaejtően sokféle módon próbálták megközelíteni a személyiség fogalmát, s ugyanúgy zavarba ejtő a létező meghatározások sokfélesége" (Peck és Whitlow, 1983). Az értelmezés sokfélesége minden bizonnyal összefügg azzal, hogy az emberi viselkedés rendkívül összetett és sokféle tényező egész halmaza determinálja, amelyet a különböző megközelítési irányok nem tudnak átfogni, legfeljebb csak bizonyos vonatkozások kiemelésére koncentrálnak. Ha a fejlesztéssel a személyiséget gazdagító tartalmi és strukturális vonatkozásokat akarunk elérni, akkor személyiségfelfogásunknak e vonatkozásra kell orientálnia. A személyiségképben az ember pszichikus sajátosságainak, tulajdonságainak, jellemvonásainak összjellegét, egészlegességét hangsúlyozzuk, amelyben "a szerkezeti és működésbeli tagoltság" (Rókusfalvy, 1986) integrált egységet alkot. E minőségben a személyiség nyílt, állandóan változó, önszabályozó rendszerként működik.

Ily módon van lehetőségünk a hagyományos "funkcionális pszichológia" nézőpontjának meghaladására, amely az ember lelki életét egymástól elszigetelt funkciókra tagoltan szemlélte s a személyiség szerkezeti felépítését is a részek, elemek formális egymásmellettségében és a működés tartalmától elszakítva értelmezte. Az egyoldalú

megközelítés abban is megnyilvánul, hogy az individuális személyiségjegyek mereven elkülönültek a pszichikus működés egyéb területeitől. Az egyéni színezetétől megfosztott személyiségkép pedig meglehetősen elvont és elfedi az ember lelki életének változatos, gazdag valóságát. E felfogás a differenciáltság elvét mellőzve személyiségfejlesztési elgondolásait és gyakorlatát egysíkú, uniformizált eljárásokra alapozza. Ezzel ellentétben a differenciált fejlesztési koncepció nyitott s többoldalú megközelítésben figyelembe veszi a személyiség általános és egyéni vonásainak sokrétűségét, változatainak gazdagságát.

A differenciált személyiségfejlesztés szempontjából különösen figyelmet érdemel a Kelemen (1984) által kidolgozott pedagógiai pszichológiai irányultságú struktúra-modell. Felfogása szerint a személyiség legfőbb összetevői a következők: a) Szomatikus képességek és tulajdonságok, b) Pszichés kapcsolatok. E komponensek egymásra épülése és kölcsönös együttműködése hozza létre az intraperszonális faktorokat mozgató interiorizációs mechanizmusokat.

A szerző a személyiség strukturális szerveződésének modelljét négy funkciórendszerben vázolja fel:

- a) Az ösztönző rendszer a tevékenység belső indítékait hozza működésbe (szükségletek, érdekek, értékek, irányulás, beállítódás, érdeklődés, világnézet).
- b) A tájékozódó rendszer a megismerési folyamatokat foglalja egységbe (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás, intelligencia, képességek).
- c) Az értékelő rendszer a belső érzelmi viszonyulásokat tartalmazza (szubjektív értékek, érzelem, temperamentum, alkat, jellem).
- d) A végrehajtó rendszer a környezetre irányuló bonyolult cselekvéseket és döntési folyamatokat reprezentálja (cselekvés, tevékenység, akarat, jártasság, készség, szokások). E rendszerek a személyiségben horizontálisan és vertikálisan kölcsönösen összefüggést mutatnak és egységet alkotnak. A koncepció lényeges eleme az, hogy a fenti négy rendszer tartalmi összetevőiből integrálódnak a személyiség alapvető pszichikus struktúrái: a) beállítódás, b) jellem, c) temperamentum, d) intelligencia.

A vázolt modell szerint a személyiség tartalmát az értékrendszernek megfelelő tartalmi struktúrák alkotják (világnézet, világkép, beállítódás, meggyőződés, politikum, tudomány, technika, esztétikum). A modell logikája érzékelteti azt, hogy a személyiség mint aktív, cselekvő lény a legváltozatosabb tevékenységi formákban nyilvánul meg, sajátítja el a társadalmi tartalmakat, s ebben a folyamatban fejleszti pszichikus képességeit. A modell magában foglalja a személyiség alapvető szociális viszonyulásait: a tanulásához, a munkához, csoportokhoz, közösségekhez, értékekhez, természethez és önmagához való viszonyát.

A kiemelt legfőbb komponensek, pszichikus funkciórendszerek, struktúrák és viszonyulások tartalmi összefüggései, kölcsönös kapcsolódásai minden irányban jelzik a személyiség megismerése és fejlesztése szempontjából fontosnak minősülő típusképző kategóriákat, illetőleg személyiségdimenziókat. Az ismertetett pszichikus szerkezetek erénye a szintézisre törekvő, funkcionális kölcsönhatáson alapuló nyitottság, amely lehetőséget kínál sokirányú személyiségfejlesztő nevelési feladat kibontására.

Szükségesnek tartjuk megemlíteni azt, hogy a személyiség pszichikus felépítését, tartalmát és funkcionálását - bármelyik modellváltozatról legyen is szó - nem szemlél-

hetjük statikusan, minden egyes emberre vonatkoztható általános érvényű képződ-  
ményként.

A pszichikus szerkezet és funkció - miként a személyiség is - állandóan alakul, vál-  
tozik s a fejlődés folyamatában az általános tendenciák mellett igen változatos indivi-  
duális jellegzetességeket mutat. Ennek eredményeként más és más sajátosságok és tu-  
lajdonságcsoportok válhatnak dominánssá, az egyénre jellemző tipikus vonásokká,  
amelyek köré gazdag variabilitással szerveződhet a személyiségjegyek egész rendszere.  
Mindez szükségessé teszi a személyiség differenciált megközelítését a megismerés, a  
fejlesztési célzatú egyéni bánásmód nevelépszichológiai megalapozott valamennyi  
területén.

A személyiség strukturális és funkcionális szerveződésének eddig vázolt kérdései  
meggyőzően érzékeltetik azt, hogy nagyon összetett, sokrétű, dinamikusan változó  
szintetikus képződménnyel van dolgunk. Következésképpen személyiségszemléletünk  
sem lehet egysíkú, leszűkített és merev sémákhoz tapadó, hanem olyan nyitott alkotó  
nézőpont kell legyen, amely magában foglalja a differenciált megközelítést. E látásmód  
lényege kifejezésre jut a személyiségben érvényesülő rész és egész, egyedi és általános,  
egyszerűbb és összetettebb, külső és belső tényezők ellentmondásos kölcsönhatásának  
dialektikus egységben történő felfogásában. Ebből következően a differenciáltság nem  
csupán egy a figyelembe vehető sokféle szempont közül, hanem személyiségfelfogásunk  
integráns részének tekintendő és e minőségében sokrétűen átszővi személyiségfejlesztő  
nevelőmunkánkat.

A személyiségelvű megközelítés nem mond ellent a differenciált nevelés szempont-  
jából nélkülözhetetlen individualizáció követelményének, noha a gyakorlati munkában  
előfodul a kettő teljes összeolvadása csakúgy, mint merev elkülönülése. A személyiség -  
mint az egyedi ember egyéni pszichikus sajátosságainak összessége és meghatározott  
struktúrájú egysége - magában foglalja az individuális jellemzők komplexumát is. Erre  
vonatkozóan iránymutatónak tekinthető Rubinstein (1967) következő gondolatmenete:  
"Az ember azért egyéniség, mert különleges, egyedi, nem ismétlődő sajátosságai vannak:  
személyiségnek pedig azért személyiség, mert tudatosan határozza meg környezethez  
való viszonyát. Annyiban személyiség, amennyiben saját arca, személye van. A  
legnagyobb mértékben akkor személyiség, amikor minimálisan semleges, közönyös és  
egykedvű, s maximálisan "pártos" mindenben, ami társadalmilag lényeges. Ezért olyan  
alapvetően fontos az ember mint személyiség számára a tudat, nemcsak mint ismeret,  
hanem mint viszonyulás is. Tudat nélkül, a tudatos állásfoglalás képessége nélkül nincs  
személyiség".

Következésképpen a személyiségben egymást átszőve, kölcsönös feltételezettség-  
ben együtt van az általános, a különös, az egyedi vonások összessége. Az ember  
személyisége annál gazdagabb, színesebb és eredetibb, minél inkább egyesíti magában  
egyénilag átszűrve az általánost. Ezért a személyiséget az egyszerűség, a "megismétel-  
hetetlenség" is jellemzi. Az ismert biológiai-fiziológiai adottságok, a környezeti fel-  
tételtek, az életút s a neveltetés körülményeinek különbözőségei sokféle variánst  
építenek be a személyiség összképébe és fokozott egyéni differenciálódást eredményez-  
nek. Az egyén az őt érő hatásokat személyiségén átszűrve fogja fel, sajátosan szelektálja  
s ennek megfelelően szabályozza magatartását és környezetéhez való viszonyát.

Ily módon ugyanazon - társadalmi, nevelő - hatások egyéni színezetet nyernek s ugyanazon szociális miliő, nevelési szituáció mindenkiben egyéni módon tükröződik és válik viselkedésének szabályozó faktorává.

Ezért az egyéni különbségek nevelépszichológiai szempontból növekvő jelentőségre tesznek szert, bár e jelenségekkel szemben nem vagyunk mindig eléggé toleránsak. Eysenck (1983) felhívja a figyelmet arra, hogy a pszichológusok, a nevelők és a politikusok olykor meglehetősen türelmetlenek az egyéni különbségekkel szemben, mivel azok bonyolultabbá teszik a felmerülő sajátos problémák megválaszolását. Hangsúlyozza azt, hogy ha minden ember egyformán gondolkodna, viselkedne s valóban egyforma volna, akkor mennyivel egyszerűbb lenne a kísérleti pszichológia, a gyakorlati pedagógia helyzete és általában az emberi lények irányítása. Márpedig az emberek s így az egyetemi hallgatók sem egyformák és a velük való bánásmód különleges megközelítést igényel, amelyet nagyon sokszor nevelépszichológiailag is jól meg kell fontolni. Kutatási eredmények és a nevelési tapasztalatok bizonyítják, hogy az egyetemi oktatók munkájának hatékonyságát növeli a hallgatókkal végzett individuális tevékenység céltudatos megvalósítása (Buda 1986, Kelemen 1974, Roger 1985).

Aligha vitatható a nevelés individualizálásának, mint a differenciált személyiségfejlesztés egyik lényeges változatának indokoltsága a felsőoktatásban. Ennek elismerése mellett azonban szükséges kiemelni azt, hogy hiba lenne a személyiség egyediségének - csakúgy mint a nevelés individualizálásának - abszolutizálása és egyedüli fejlesztési feladatként való felfogása. Az egyéniség - Allport (1980) találó kifejezése szerint - a "strukturált individualitás" az öntevékenység és nevelés eredményeként szervesen beépül az alakuló személyiség általános összképébe. Ananyev (1977) megalapozottan hangsúlyozza azt, hogy az "egyénségnek személyiséggé kell válnia". Következésképpen az emberformálás bonyolult és olykor ellentmondásos folyamatában a perszonalizáció és az individualizáció kölcsönösen feltételezi egymást s dialektikus egységet alkot. Ezért az egyetemi hallgatók nevelésében sem lenne helyes a személyiség egyéni színezetétől megfosztott absztrakt felfogása, illetőleg az individuális sajátosságok mozaikszerű leszűkített értelmezése.

A perszonalizáció és individualizáció kölcsönhatásának, nevelépszichológiai felfogásának érvényesüléséhez szervesen kapcsolódik a személyiségfejlesztés életkori megközelítése, amely jelentős differenciáló szempontokkal gazdagítja és teszi teljesebbé a hallgatókkal való nevelői foglalkozást. Az életkori sajátosságok a testi és lelki fejlődés viszonylagosan állandó jellegű, tipikus, korosztályos jellemzőinek és minőségi változóinak együttesét reprezentálják. Az életkori sajátosságok orientálnak bennünket ahhoz, hogy reálisan számításba vegyük a hallgatók pszichés igényeit, fejlődési lehetőségeit és teljesítőképességük optimális határait. Mivel a személyiség állandó átalakulásban lévő "ön szabályozó rendszerként" tevékenykedik, tanul, művelődik és alkot, ezért előremozgásának nevelépszichológiai befolyásolása, ösztönzése, irányítása csak e dinamikus rendszer belső törvényeinek, sajátosságainak ismeretében lehetséges (Kelemen, 1975, Radnai, 1980, Schröder, 1982).

Nevelépszichológiai szempontból figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy az egyetemi-főiskolai szakasz a fejlődési sajátosságok tekintetében - a sokféle közös jellemző ellenére - nem egységes, rendkívül sokarcú, olykor ellentmondásos jellegű

mutat, amelyet konkrét társadalmi, gazdasági, kulturális, biológiai és pszichológiai tényezők bonyolult rendszere determinál. Ennek eredményeként (sokkal inkább, mint bármely megelőző életkori szakaszban) tapasztalható az általános, a különös és az egyéni pszichés jellegzetességek egymásra hatásának, kapcsolódásának az "Én-konceptió fejlődésével" (Burns, 1982) variált differenciáltsága.

Ezzel összefüggésben a mindennapi gyakorlat inspirálja a hallgatók "aktuális" személyiségképeinek legalább empirikus jellegű felvázolását, amelyet e korosztállyal való céltudatos nevelői foglalkozás igénye motivál. E törekvések tapasztalati mutatók szerint bizonyos hallgatói "alaptípusok" leírásában realizálódik. Szczipanszki (1969) a következő csoportosítást regisztrálja:

- a) tudós hallgató,
- b) jövendő szakmájára alaposan felkészülő típus
- c) kultúremler
- d) társadalmi és politikai funkcionárius. E "tipizálás" természetesen bizonyos

domináns ismérvek jelenléte esetén is csak orientációs célzattal érdemel figyelmet s nem tekinthető standard kategóriának. Arhangelszkij (1980) a szakmai tevékenységre felkészítő oktatási folyamatban szerzett tapasztalatok általánosítása alapján hangsúlyozza azt, hogy a hallgatók között leginkább jelen vannak a következő típusok: analitikusok, racionalizálók, logikusok, végrehajtók, szervezők, ötletadók, romantikusok, utánzóok és gondolatátvevők. A tanulmányi foglalkozásokon megnyilvánuló ezen "diáktípusok" konstataciója az imént ismertetett csoportosításhoz viszonyítva - árnyaltabb, nyitottabb és differenciáltabb. Ennek ellenére csak helyzetspecifikus érvénnyel ad tájékoztatást a hallgatók közötti különbségek tapasztalati jelenlétéről. A különböző nevelési és képzési feladathelyzetekben regisztrálható empirikus karakterisztikák hasznos orientáló funkciót töltenek be a hallgatókkal való fejlesztő jellegű foglalkozás egyéni formáinak, eszközeinek és módozatainak megválasztásában. Ehhez azonban szükséges annak a szemléletnek a következetes érvényesítése, hogy a "diáktípusok" egyes kategóriái nyitottak és ugyanazon személynél is nagyfokú variabilitást mutatnak s rendszerint valamilyen domináns ismerv szerint sűrűsödve nyilvánulnak meg. E mellett figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy az individuális személyiségportré mindenkor variáló tényezője a beállítódás, az érdeklődés, a képesség, a kreativitás, a kognitív stílus, az érzelmi fogékonyság, a temperamentum, jellem és más pszichikus tulajdonság egyéni különbözősége. E pszichikus jellemzők sajátos ötvözete és interakciója alkotja az individualitást, amely "...az ember legalapvetőbb jellemzője" (Allport, 1980).

Ebben az összefüggésben az előbbieket során vizsgált kérdések felhívják a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásban a személyiségfejlesztés feladatainak differenciáltságra épülő megvalósítása feltételezi a hallgatók pszichológiai megismerését s az egyénekig lebontott permanens tanulmányozását. A tapasztalat meggyőzően igazolja azt, hogy a hallgatók személyiségének elmélyült tanulmányozása adja az oktatók kezébe a legkülönbözőbb - olykor ellentmondásos és konfliktusoktól sem mentes - nevelési helyzetek megoldásához, az egyéni és csoportos fejlesztési stratégiák módozatainak kidolgozásához a kiindulási támpontokat (Arhangelszkij, 1980). Ehhez a permanens személyiség-tanulmányozáshoz természetes előfeltételt biztosít az a körülmény, hogy a hallgatók öntevékenységre, önállóságára, kezdeményező aktivitására építő felsőfokú szakember-

képzés, értelmiségnevelés az oktatók és a hallgatók (hallgatói csoportok) alkotó együttműködésével valósul meg. E célorientált tanár-diák kreatív együttműködés olyan személyiségfejlesztő nevelépszichológiai alaphelyzet, amely "...minden mozzanatában interperszonális szerkezetben, a személyes kölcsönhatás viszonyai között szerveződik s megy végbe" (Pataki, 1976).

A sokat emlegetett újtípusú tanár-diák kapcsolat a felsőoktatásban az aktív kölcsönös együttműködésre épülő partneri viszony - mint a pszichikus érintkezés sajátos formája - interperszonális dimenzióban funkcionál, amely az alkotói atmoszféra kialakításának és értéktartalmú gazdagításának elengedhetetlen nevelépszichológiai feltétele. A hallgatókkal való differenciált foglalkozás egyénekig lebontható hatékony megvalósításához az oktatónak alaposan és sokoldalúan ismernie kell azt az interperszonális közeget (az emberi relációk alapformáinak összetevőit mind az egyének, mind a személyiség szociális mikrokörnyezetét jelentő hallgatói csoportok vonatkozásában), amelyben személyiségalkító tevékenységét végzi.

A hallgatók egyéni és csoportos megismerésében, folyamatos tanulmányozásában orientációs támpontul szolgálhatnak a következő elvi szempontok:

- a) A személyiség pszichikus tulajdonságai, egyéni sajátosságai konkrét helyzetekben, különböző tevékenységi formákban tanúsított cselekvő aktivitásában nyilvánulnak meg, fejlődnek és ismerhetők meg.
- b) A tevékenység motívumainak feltárásával közelebb juthatunk a személyiség beállítódásához, értékrendszerének, gondolkodásmódjának, képességeinek, jellemének megismeréséhez.
- c) A tevékenység szociális jellegéből következően a személyiség magatartását, pszichikus megnyilvánulásait szociális mikrokörnyezetének (tanulmányi csoportjának) kölcsönhatásában, kölcsönös viszonyainak összefüggésében reálisabban tanulmányozhatjuk.
- d) A személyiség permanens megismerésének folyamatában szükséges bizonyos fokozatosság érvényesítése, amely szerint leginkább célravezető a pozitív, a releváns tulajdonságok vonalán történő előrehaladás.
- e) Mivel a személyiség rendkívül dinamikus önszabályozó rendszerként funkcionál és alkot, ezért megismerése sem lehet statikus, hanem igazodnia kell az állandó változások jellegéhez, irányaihoz.

Ezen ajánlott elvi szempontok - mint nevelépszichológiai előfeltételek - a megismerés mindennapos gyakorlatában kölcsönösen kapcsolódnak egymáshoz s együttesen érvényesülnek mind a hallgatócsoportok egészének, mind az egyének tanulmányozásában. E feltételek mindegyike fontos szerepet tölt be a személyiségfejlesztés gyakorlatában, de különösen kiemelendő a fejlődéselv figyelembe vétele, mivel: "A fejlődés differenciális, vagyis egyéni különbségeket figyelhetünk meg benne, dinamikus, mert bizonyos hatásokra megrekedhet vagy időszakosan visszatérhet egy korábbi, alacsonyabb integrációs szintre, és lehet ugrásszerű, gyorsnak tűnő, miközben nyilvánvalóan folyamatosan épül, szerveződik a személyiségben a változás" (Buda, 1986).

A személyiségben szerveződő változások megismerése és fejlesztő célzatú nevelési befolyásolása a tanár-diák viszonylatrendszer sokrétű együttműködési formáinak közvetítésével valósul meg. E dinamikus kölcsönhatásban jelentős pszichológiai tényező az

egyes oktatóknak a nevelési folyamatban elfoglalt sajátos helyzete és szerepe (előadó, szemináriumvezető, gyakorlatvezető, szakdolgozati konzulens, tudományos diákköri témavezető stb.), amely a közös munkaforma szervezeti keretci között évfolyamok, szakok, nemek és egyénenként differenciált tartalmú hatásmechanizmusok érvényesülését és működését teszi szükségessé. A differenciáltság iránti fogékonyság és készség jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatókkal való nevelői foglalkozások folyamatában elkerüljük a munkánkban gyakran kísértő formális, mechanisztikus, rutinszerű megoldási módozatokat és "elszemélytelenedett" bánásmódot. A hallgatók pszichológiai megismerése, személyiségük és egyéni kvalitásuk rendszeres tanulmányozása s a szerzett tapasztalatok permanens beépítése a fejlesztési folyamatba - állandóan újabb és újabb értékes elemekkel gazdagítja a differenciált megközelítés gyakorlatát. Ez nem valamiféle elkülönült feladat, hanem a tanári munka professzionális, integráns részeként járulhat hozzá differenciált nevelési céljaink megvalósításához.

A differenciált személyiségfejlesztés nem öncélú tevékenység (nem divatjelenség), hanem a felsőfokú szakemberképzés és értelmiségnevelés alapvető eszköze, melynek hatékonysága a nevelőhatás érvényesülésének függvénye, s benne a közvetlen és közvetett érintkezési és munkaformák változatossága kölcsönösen kiegészíti egymást. A differenciáltság nevelépszichológiai hatékonysága (több tényező mellett) a konstruktív tanár-diák kapcsolat kölcsönösségére vezethető vissza, amely Gordon (1989) jellemzése szerint akkor optimális, ha kifejezésre jut benne:

- a) a nyíltság, az átláthatóság, amikor mindketten megkockáztathatják azt, hogy egyenesek és őszinték legyenek egymással,
- b) a törődés, amikor mindketten tudják azt, hogy a másik értékeli őt,
- c) az egymástól való kölcsönös függés (az egyoldalú függéssel szemben),
- d) az elkülönülés, amikor hagyják a másikat fejlődni, egyedülálló voltát, kreativitását és egyéniségét fejleszteni,
- e) az igények kölcsönös kielégítése, amikor egyikük sem a másik rovására elégti ki igényeit.

E nevelépszichológiai feltételek biztosítása kétségtelenül hatékonyságnövelő tényezőnek minősül. Tükröződik benne a demokratikus, humanisztikus, kölcsönösségen alapuló tanár-diák személyközi érintkezés és bánásmód személyiséget gazdagító s az egyéniség alkotó képességét fejlesztő törekvése, amely nélkülözhetetlen a hallgatók önismeretének, önértékelésének és önmegvalósító szándékainak pszichológiai megalapozásához.

Befejezésül legyen szabad megerősíteni álláspontunkat, amely szerint a differenciált személyiségfejlesztést nevelépszichológiai megközelítésben jelenleg és perspektívikusan a felsőfokú szakemberképzés, a szocialista értelmiségnevelés egyik központi problémájának tekintjük. E szemléletmód érvényesítésének általunk kiemelt s fontosnak ítélt összetevői jelzik a személyiségközpontú és az egyéniségre orientált nevelői tevékenység rendszerjellegetű érvényesülésének főbb - távolról sem teljesnek minősülő - kapcsolódási irányait. A perszonalizáció és az individualizáció az egyetemi-főiskolai korsztály nevelésében - a megelőző korokhoz hasonlóan - egymásra épülő és egymást kölcsönösen feltételező folyamat, amelyet átszőnek és árnyalnak a társasviszonyok szocializációs mechanizmusai.



A differenciáltság elvének gyakorlati érvényesítéséhez, az individualitás kibontakoztatásához fontos előfeltétel a hallgatók személyiségének, egyéniségének minél teljesebb megismerése s a folyamatos társas kölcsönhatás változatos formáiban szerzett, feldolgozott és értékelt tapasztalatok integrálása a nevelői tevékenység további menetébe. Következésképpen a hallgatók életkorspecifikus és individuális személyiségtulajdonságainak ismeretére nem azért van szükségünk, hogy ezekhez passzívan "alkalmazkodjunk", mert ebben az esetben csak a meglévő szinten stabilizálnánk a pszichikus tulajdonságokat s nem motiválnánk az előremozgást inspiráló belső személyiségi késztetések, működésbe lendülését. Ezzel ellentétben ha az életkori és egyéni sajátosságok dinamikus szemléletét követjük, s az aktuális fejlettségi szinteket csupán kiindulási pszichológiai támpontként vesszük figyelembe, akkor megalapozottabban alakíthatjuk ki a fejlesztő jellegű nevelési stratégia formáinak, tartalmi összetevőinek, módszeres eljárásainak az egyének potenciális fejlődési lehetőségeihez igazodó változatát.

Az ily módon megtervezett fejlesztő hatás érvényesülésének és eredményességének útjait számos közvetlen és közvetett pszichológiai tényező befolyásolja (felerősíti, gátolja, módosítja), amelyek közül különösen meghatározó szerephez jut a nevelési helyzetek interperszonális közegének komplex feltételrendszere. Optimális körülmények között a személyközi kölcsönös érintkezés folyamatában bontakozik ki a hallgatók aktivitására, kezdeményező készségére, önmegvalósítási ambícióira alapozott s egyéniségüket gazdagító alkotó tevékenység. A személyiségfejlődés és áfejlesztés hatékonysága jelentős mértékben függ a tanár-diák személyes viszonylatrendszer humanisztikus jellegétől, az értéktartalmú alkotó s kölcsönös bizalmon alapuló együttműködés pszichikus légkörétől.

A témával összefüggő újabb nevelépszichológiai problémák vizsgálatát folytatni kívánjuk. A konkrét fejlesztési modellek kidolgozása és ellenőrzése további elméleti, empirikus s részben kísérleti munkánk feladata lesz.

## IRODALOM

- A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja. Művelődési Közlöny. 1985. 12. sz.
- ALLPORT G.W.: A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó. Bp. 1980. 599 p.
- ALLPORT G.W.: Nyílt rendszer-elv a személyiségelméletben. Személyiséglélektani szöveggyűjtemény. I. Alapelvek és méréselmélet. (Szerk.: Szakács F. és Kulcsár Zs.). Tankönyvkiadó. Bp. 1984. 106-121.p.
- ANANYEV B.G.: O problemah szovremennogo cselovekoznanijija. Izd. Nauka. Moszkva. 1977. 380 p.
- ARHANGELSZKIJ SZ.I.: Ucebnüj processz v vüszcej skole, ego zakonomernüe osnovü i metodü. Moszkva. "Vüszsaja Skola". 1980. 368 p.
- BUDA Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Pszichológiai-Nevelőknek. Tankönyvkiadó. Bp. 1986. 224 p.
- BURNS R.B.: Self-Concept Development and Education. Holt, Rinehart and Winston 1982.

- EYSENCK H.I.: Human Learning and Individual Differences: the Genetic Dimension. In: Educational Psychology. 1983. Vol. 3. 3-4. 169-188. p.
- GORDON T.: A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T módszer. Gondolat Kiadó. Bp. 1989. 343 p.
- KELEMEN L.: A felsőfokú oktatás korszerűsítésének pszichológiai alapjai: In: Bevezetés a felsőoktatásba. FPK. Bp. 1975. 115-147. p.
- KELEMEN L.: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1984. 691 p.
- PATAKI Ferenc: Mi a pedagógiai szociálpszichológia? Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Kiadó. Bp. 1976. 5-30.p.
- PECK D. - WHITLOW D.: Személyiségelméletek. Gondolat Kiadó. Bp. 1983. 176 p.
- RADNAI B.: Az egyetemi hallgatók életkori sajátosságai. Tanulmányok a pályaválasztás és a felnőttoktatás lélektanából. Táncsics Kiadó. Bp. 1980. 151-164 p.
- ROGER G.: Important Factors and Aspekts of Pedagogical Effectiveness of University teachers. In: Szovremennaja Vűszsaja Skola. 4 (52) 1985. 135-140. p.
- RÓKUSFALVY P.: Pszichológia testnevelőknek és edzőknek. Sport Kiadó. Bp. 1986. 256 p.
- RUBINSTEJN SZ.L.: A pszichológia fejlődése. Elvek és utak. Tankönyvkiadó. Bp. 1967. 396 p.
- SCHRÖDER H. (hrsg): Psychologia der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung. K-M-U Leipzig 1982. 221 p.
- SZCSEPANSZKI I.: A felsőoktatás szociológiája. FPK. Bp. 1969. S. 216
- SZABÓ S. - ZALÁNYI S.: A személyiségközpontú nevelés személyiségfejlesztő hatásának szükségessége napjainkban. Felsőoktatási Szemle. 1988. 5. sz. 266-272.p.

## **DIFFERENZIERTE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG ALS ERZIEHUNGS-PSYCHOLOGISCHES PROBLEM IM HOCHSCHULUNTERRICHT**

Im Zusammenhang mit der spezifischen Ausbildung von Fachleuten und der intelligenzerzieherischen Funktion des Hochschulunterrichtes erachtet die Studie die konsequente Durchsetzung des differenzierten Herangehens an die Entwicklung der Persönlichkeit als eine grundlegende Aufgabe. Von erziehungspsychologischer Sicht werden da die konzeptionellen Fragen des sich der Fachmäßigkeit anpassenden systemzentrischen Persönlichkeitsprinzips, die erziehungspsychologischen Zusammenhänge der persönlichkeitszentrischen Entwicklung in Abhängigkeit von der Variabilität der Wechselwirkung und Organisation der allgemeinen und individuellen Persönlichkeitsmerkmale analysiert.

In der Studie wird dargestellt, daß die Entwicklung der Studenten als autonomen Individuen die praktische Verwirklichung der gemeinsamen Durchsetzung der Personalisierung und der Individualisierung in allen Bereichen der Vorbereitungstätigkeit zum Beruf voraussetzt.

Die Effektivität der bis auf die einzelnen Personen aufgeschlüsselten differenzierten erzieherischen Beschäftigung mit den Hochschulstudenten wird entscheidend von den aktuellen Persönlichkeitskenntnissen der Dozenten, vom harmonischen und konstruktiven Relationssystem zwischen Dozenten und Studenten, dem das wechselseitige Vertrauen zugrunde liegt sowie von der die Persönlichkeit mit Werten bereichernden schöpferischen Zusammenarbeit bereichert.