

## Tanulóink megismerésének néhány módszertani kérdése

1. Minden gondos gyakorlati nevelő vallja, hogy nem nélkülözheti tanítványainak alapos megismerését. Egyes esetekben közvetlen gyakorlati okok miatt nem térhet ki az elől sem, hogy tanítványairól határozott véleményt mondjon, *jellemezze* őket. A lelkiismeretes nevelő viszont ehhez a kérdéshez csakis a súlyos felelőssége tudatában nyúlhat. Tanítványaink átfogó megismerését a napi probléma-mentes munkán túl nyomatékosan igénylik azok a helyzetek, amikor a tanuló sorsáról fontos kérdésben kell döntenet. Ilyenek a pályaválasztás, iskolaváltoztatás, a tanuló hajlamainak, képességeinek, tehetségének megítélése, magatartási, oktatási problémák, egyes tantárgyakkal vagy személyekkel kapcsolatban adódó nehézségek stb. (vö.: 18.—317.)

A gyakorlati feladatokkal bírkózó, ezeket néha túlságosan leegyszerűsítő nevelő elegendőnek tartja, ha spontán megfigyeléseire támaszkodik tanítványai megismerésében. Egyesek gyakran hivatkoznak nagy tapasztalataikra, „alapos” emberismerükre. Az írásban készített jellemzések szakszerűtlensége, megbízhatatlansága, hiányossága viszont azt igazolja, hogy komoly hibák tapasztalhatók a tanulók megismerése terén. Az okokat a feladat lekicsinylése mellett — a pszichológiai ismeretek hiányosságában és a helytelen emberszemléletben kereshetjük. (18.—328.)

Miután elfogadjuk, hogy az eredményes tanítás és nevelés nem nélkülözheti a gyermek alapos megismerését (Cser: 1.—12.), egyes esetekben pedig feltétlenül pontos, megbízható jellemzésre van szükségünk, ezért meg kell keresnünk a gyermek megismeréséhez vezető utat. A vonatkozó irodalom ma már alig tekinthető át. Ezért jobbra arra szorítokozunk, hogy gyakorlati vonatkozásaiban vizsgáljuk a kérdést és különösebb felkészültséget nem igénylő módszerek alkalmazását mutassuk be.

2. A köztudatban lassan meggyökerező véleményt fogalmazzunk meg, amikor a tanulók *személyiségének* megismerését központi nevelői feladattá kívánjuk tenni, hiszen az oktatásban is az *emberi* személy a központi gondolat, „annak minden jogos igényével és távlataival (egyéniség és szociális nevelés).” (22.—20.)

Nem csekély nehézséget okoz problémánk fejtegetése szempontjából, hogy a *személyiség fogalmát* még mindig nem sikerült általánosan elfogadott módon meghatározni. Magunk részéről gyakorlatilag elfogadjuk a személyiségnek olyan értelmezését, amely szerint a személyiség az egyednek azon tulajdonságok által meghatározott összjellege, amelyek magatartásának alapját képezik. Úgy véljük, problémánk megoldása szempontjából ez az értelmezés közelebb visz bennünket célunkhoz, mint *Rubinstein* (16.—597.), vagy *Leontyev* (10.—8.) meghatározása.\*

\* Igen hasznos annak a megfontolása, amit *Nyíró Gyula* mond a személyiség fogalmáról: „A személyiség tehát egy szintetikus fogalom, amely felöleli az emberi szervezet összes sajátosságát, mind a pszichikumot, mind a somaticumot, az aktív, cselekvő ember egészét születésétől haláláig. A személyiség megnyilvánul mindazokban a különös módokban, ahogyan valaki a külső benyomásokat fogadja, azokra reagál, ahogy ösztönös és érzelmi élete kifejezésre jut, ahogyan célokat tűz ki és old meg, ahogyan ítéletet alkot, következtet, kombinál stb. A személyiség kialakulása két tényezőtől függ: az örökléstől és a környezet hatásától. A két tényező közül az öröklés szerepe a környezet jelentősége mellett eltörpül.” *Nyíró Gyula: Psychiatria*, 1961. Budapest, Medicina.

A személyiség fogalmának tisztázatlanságára elég jellemző, hogy pl. *W. G. Allport: Személyiség* című művében (1956.) a személyiség 50 meghatározását idézi. Kizárólag szerkezeti vonatkozásokra utal a következő genetikus jellegű definíció: „A szervezet és a környezet folyamatos kölcsönhatásában alakul ki az a belső, dinamikus organizáció, melyet személyiségnek nevezünk.” (9.—711.)

Természetes, hogy minden gyermek és felnőtt sajátos egyéni tulajdonságokkal rendelkezik. Az is nyilvánvaló, hogy a gyermekkor legjellegzetesebb sajátása éppen a *fejlődés*, vagyis a mennyiségi és minőségi változásoknak összegeként folyamatosan jelentkező *értékfokozódás*. A gyermektől tehát nem várunk kialakult jellemvonásokat, ezek lassanként forrnak ki, — s mint a gyakorlat bizonyítja — a felnőttek esetében sem mondhatók mindig szilárdaknak. A nevelés éppen azt célozza, hogy a társadalom számára hasznos, társadalmunk erkölcsi normáihoz, mint a legfelsőbb motívumokhoz igazodó személyiséggé váljon a gyermek. Amikor a gyermek személyiségének megismeréséről van szó, akkor soha nem gondolunk arra, hogy annak alaptulajdonságai már jellemvonássá szilárdultak. (10.—8.) Viszont minden ember — tehát a fejlődésben levő ember is — értékhordozó lény (22.—16.). A nevelés szempontjából az a fontos, hogy a személyiség végső formálásának melyek a *mindenkori* egyéni alapjai. (A testi fejlődés minden megnyilvánulása, a fiziológiai folyamatok egyéni jellegzetességei, a vérmérséklet típusai, az érdeklődés, a hatások iránti érzékenység, a szokások kialakulásának ritmusa, szokás- és készségmegőrzés tendenciája, valamint az értelmi, érzelmi élet, a cselekvésben való kitartás stb. jellemzői együttesen minden időpontban meghatározzák az egyént. Mindezek az alapok a gyermeket érő hatások feldolgozásának egyéni szintadó tényezői. A dialektikus viszony folyamányaként a külső hatások viszont állandóan alakítják ezeket az alapokat.)

A személyiségnek magja tehát minden gyermekben fellelhető. A magatartás mindig erre a magra vezethető vissza. A viselkedésünket irányító lelki jelenségeket úgy foghatjuk fel, mint a személyiség közvetlen jellemezőit. Hiszen elfogadható, hogy „a környezeti hatások a lelki jelenségeken (a személyiségen) *átszűrődve* meghatározzák és szabályozzák cselekvéseinket.” (16.—598.)

Mindezt azért kell előre bocsátani, mert a személyiség alakítását tudatosan kívánjuk végezni. Ez a tudatosság (21.—127.) nem nélkülözheti az alapvető fogalmak tisztázását.

3. A nevelő számára lényeges, hogy a „személyiségnek” ne csupán a formai, hanem annak tartalmi követelményeit is lássa. Ezt úgy fejezhetnénk ki, hogy összegezni kell azokat a személyi tulajdonságokat, amelyek a társadalmilag legértékesebbnek tekinthető embert jellemezhetik. Az eszményi személyiség általános megvalósulása természetesen nem lehetséges, a mindenkori társadalmi igényeknek megfelelő megközelítésére azonban törekedni kell. *Makarenko* a személyiség tervezésének kérdését veti fel. Ebben a „személyiség standard (szabvány) programjának” problémája is szerepel. (21.—125.)

Makarenko nyomán írja *Vág Ottó*: „A személyiség standard programja magában foglalja mindazokat a sajátosságokat, amelyekkel a kialakítandó személyiséget fel kell ruházni.” . . . „A személyiség ugyanis nem elszigetelten, hanem adott *közösségben* fejlődik, alakítása a közösségben valósul meg.” (21.—125.)

Ha elfogadjuk a tanulók megismerésének feltétlen szükségességét, fel kell vetnünk azt a kérdést, hogyan tárhatnánk fel a személyiség *szerkezetét*, melyek azok a kérdések, amelyekre feleletet kell kapnunk, ha a személyiség — következésképpen valamely konkrét személyiség — leglényegesebb vonásait meg akarjuk ismerni.

4. *A személyiség alapvető tulajdonságai.* A probléma megvilágításához csak két, tudományosan igazolt tétel leszögezése után kezdhetünk:

(1.) Mind a mai napig egyetlen lélektani irányzatnak sem sikerült megtalálni a személyiségnek vitathatatlanul leglényegesebb vonásait, sőt ezek konstrukciós alapját sem. Ezt igazolja valamennyi tipológiai és karakterológia egyik vagy másik gyenge pontja.

(2.) Nem valósítható meg az a törekvés sem, hogy a személyiséget mindenoldalúan megismerjük. Ezért meg kell elégednünk a személyiség a gyakorlatilag hasznos, éppen ezért értékes megismerésének lehetőségével.

A különböző vélemények egyeztetése után a legfontosabb személyiségtulajdonságokat így csoportosíthatjuk:

- a) az idegrendszer, alkat,
- b) a vérmérséklet,
- c) a szükségletek,
- d) az érdeklődés és az ideálok,
- e) a készségek és képességek,
- f) a jellem.

a) Az alkati sajátosságok s maga az idegrendszeri alkat is részben velünk született, részben pedig a bennünket érő hatások alakítják ki. Az alkati tényezők fontosak, de nem határozzák meg a személyiséget. A bennük rejlő lehetőségek csupán segítik, vagy gátolják a személyiség kialakulásának ütemét, azonban ebben a környezet hatásának (pl. táplálkozás, higiénikus életmód, képzés, oktatás stb.) vitathatatlan szerepe van. A pavlovi kutatások igazolják, hogy az ember idegrendszere teremt dinamikus egyensúlyt az egész ember és környezete között. Viszont az idegrendszer rendkívül plasztikus, tehát a hatások nyomán alakul. Az idegrendszernek éppen ez a nagyfokú plaszticitása képezi a személyiség formálásának bázisát.

b) A *vérmérséklet* alatt azt értjük, hogy milyen érzékenyek vagyunk környezetünk ingerrei iránt. Hogyan, milyen mértékben reagálunk a bennünket ért hatásokra, milyen a jellemző érzelmi, kedélyállapotunk? Mennyire befolyásolnak érzelmeink magatartásunkban? Azt szokták mondani, hogy a temperamentum az örökletes sajátosságoknak legközvetlenebb következménye.

c) A környezethez való viszonyunkat a *szükségletek* jelzik, amelyek egyben hajtóerőt is képviselnek. A szükségleteket jelzik a szervezetünk fennmaradását biztosító ösztönök is. Az ösztönök a tudat alatt jelentkeznek, a tevékenység közben mindinkább rudatosulnak. A szükségletek rangsorolása, egyeztetése, a kielégítésük érdekében végzett munka, a magasabb igények jelentkezése és kielégítése mindig jellemző módon történik. Pl. szenvedély-jellegű szükségletté válhat az ital, avagy a könyv szeretete.

c) Az *érdeklődés* az ember sajátos irányulása, Bizonyos tárgyakat, körülményeket fokozott előnyben részesítünk másokkal szemben. Érdeklődésünk nagymértékben befolyásolja gondolatainkat és tevékenységünket. Az érdeklődés tárgya közvetlen szükségletté válhat. Hangolja érzelmeinket, befolyásolja ítéletünket.

Az érdeklődés iránya és terjedelme nagyon változó. Éppen e kettős vonatkozásban mutatkozó különbségek jellemzőek az egyénre. A csapongó, gyakran változó irányú és szűk körre kiterjedő érdeklődés ellentéte a tartós, széles körű és elmélyülő érdeklődés. Az érdeklődésben tükröződik, hogy mi felé fordulunk. Így az eszmények is azt jelzik, amire vágyunk, amik magunk is lenni szeretnénk. Az eszmények értékelésénél figyelembe kell venni, hogy azok mennyire állnak közel a különböző szükségleteinkhez. A magasabbrendű eszményképek kedvéért gyakran elemi érdekű ösztöneinket is háttérbe szorítjuk.

e) A személyiség szempontjából a *teljesítmény* döntő szerepet tölt be. Ez viszont számos körülménytől függ. Ezek között lényeges, hogy a tevékenység elvégzéséhez szükséges készségekkel és képességekkel milyen mértékben rendelkezünk. A biztos készségek önbizalmat nyújtanak. A képességek hiánya ezzel szemben azt jelzi, hogy – legalább is egyelőre – nem alkalmas az ember valamilyen tevékenység elvégzésére.

A készségek és képességek sajátos összhangot alkotnak. Alapjukat idegrendszeri, alkati stb. adottságok képezik, maguk a készségek és képességek azonban *a tevékenység során alakulnak ki*. Tehát egyik sem velünk született adottság, hanem mind a készségekben, mind a képességekben a velünk született és a szerzett konkrét sajátságok együttesen tükröződnek. Ezért ezek kialakításában lényeges szerepet tölt be maga az egyén. Ennek figyelembe vételével a személyiség jegyei között nagyon fontosnak tekintjük a készségeket és képességeket.

Szokás beszélni rátermettségről. A *rátermettség* csupán lehetőségeket jelent. Gyakorlás, tanulás nélkül holt tőke marad. A rátermettség felismerése, az adottságok kifejlesztésére irányuló törekvés szintén rávilágít az egyén szerkezeti sajátságaira. Az adottságok sokirányú fejlesztése dicséretes vonást takar, míg az azt nélkülöző törekvés irreális és káros.

Ha a képességek sajátosan halmozódnak, és ennek következtében az ember bizonyos meghatározott keretek között kiemelkedő sikerrel tevékenykedik, akkor *tehetségről* beszélünk. A tehetséges gyermektől sem követelünk mindenre kiterjedő képességeket, hanem bizonyos keretek között az átlagot meghaladó mértékben kell helyt állnia. Pl. egészen jó eredményeket, kiváló teljesítményt nyújthat a gyermek a zene-tanulásban, ugyanakkor kevés érzéket tanúsít a technika iránt.

f) Igen fontos számunkra tudni azt, hogy egy gyermek adott helyzetben hogyan viselkednék. Ha valakit valóban ismerünk, ezt előre meg tudjuk mondani. Tudjuk, hogy a határozott egyén problémáit gyorsan, biztosan dönti el. Tetteinek következményét „egyes” ember akkor is vállalja, ha ez súlyos terhet jelent számára. Másokat a jelentéktelen akadály is megátrálásra készítet.

A *helyes magatartást* a társadalmi szempontok határozzák meg. Gyakorlatilag csak olyan embert tartunk *jellemes* embernek, aki a normaként elismert társadalmi szempontokat minden tevékenysége közben érvényre juttatja. Tehát *a jellem a tettekben tükröződik*, egyben azonban a tettekben is edződik szilárddá.

A gyermek jelleme még kiforratlan. Magatartásában sok a bizonytalanság, kisebb motívumok hatására is meginog elhatározásában. A gyermek jellemformálódásának megítélésében mindig számolni kell azzal, hogy gyakran jelentkeznek nála félelmet okozó motívumok és ezeknek gátló (vagy más esetben éppen serkentő) hatását nem képes még ellensúlyozni.

5. Ha az alapvető tulajdonságok összefüggéseit kívánjuk feltárni, számos nehézségbe ütközünk. A gyermek egyéniségének összetevői párhuzamosan, azonban különböző mértékben fejlődnek. A nevelésnek éppen az a feladata, hogy az értékes alap-tulajdonságok fejlődését segítse elő. Éppen a folyamatos fejlődés, a változások jelentik a legnagyobb nehézséget az alaptulajdonságok közötti koordináció megítélésének kérdésében.

Az eddigiekből kiviláglik, hogy tanítványaink megismerése és elméletileg teljes jellemzése különösen az általános iskolába járó gyermekeknél nehéz.

6. *A módszerről általában.* A személyiség jegyeinek összegyűjtéséhez meg kell keresni azokat a konkrét, emberi *megnyilvánulásokat*, amelyeken keresztül az embert, főleg annak lelki tulajdonságait megismerhetjük. (Cser. 1.–14.) Ma három, illetve négy ilyen forrást szoktunk a lélektanban felhasználni:

- a) az élményt,
- b) a magatartást,
- c) a teljesítményt, illetve alkotást (Cser. 1.–15.) és
- d) a tudattalant (tudat alattit) (Lénárd. 12.–8.)

Ezeknek a forrásoknak rövid értelmezése a következő:

a) Az *élmény* tudatos lelki tartalmainkat jelenti. Ezekről *közvetlenül* csak magunk szerzünk tudomást. Ezeknek feltárásával, vizsgálatával különösen Wundt lélektani irányzata, az *élménylélektan* foglalkozott. Az élmények vizsgálata során tulajdonképpen azt a kérdést tesszük fel: hogy valamely új hatás, benyomás miként érvényesül bennünk. Más szóval: mi a visszhangja benyomásainknak? Élményt jelent számomra, hogy valamit látok, ez számomra megnyugtató, zenét hallok, valamilyen szándék születik meg bennem stb.

Az *élmény* mások számára csupán közléseink útján ismerhető meg, vagy magatartásunkból következtethetnek erre. Így tanítványaink élményei is inkább önismeretüket segíti, részünkre jobbra csak kisegítő forrást képeznek. Ilyen lehetőséget jeletenek pl. a tanulók elbeszélései, leírásai. *Arató Ádám* beszámol osztályfőnöki munkájáról és kifejti, hogy a tanulók megismerésében milyen hasznos segítséget kapott a magyar írásbeli házi feladatokban. Például említi néhány házi feladat címét: *Életem legnevezetesebb eseménye. Legsomorúbb napom. Édesapám munkája. Otthoni munkám. Legkedvesebb tantárgyam. Mi szeretnék lenni?* stb. (2.—508.)

b) A *magatartás* (Lénárdnál: viselkedés) gazdag adathalmazt jelent részünkre, amely mindenki számára megfigyelhető. A magatartás az egyén válasza az őt ért hatásokra. Megjelenési formája külső, de mindig belső, lelki folyamatot árul el. Például a haragos ember összeszorítja öklét, amikor a gyermek megijed, dadogva, zavarosan beszél, a gondolkodó tanulót elárluja arckifejezése, a szomorú ember lógatja az orrát, a figyelmetlenséget azonnal meglátjuk tanítványaink arcán stb. Mindezek a jelek *tünetjellegűek*, amelyeket a lélektani vizsgálat során kitűnően értékesíthetünk. Tisztáznunk kell azonban, hogy az egyes tünetek mit jeleznek és ezeknek „*mekkora jellemző és megbízhatósági értéke van.*” (Cser. 1.—14.)

c) A *teljesítmény* értelmezése nem okoz nehézséget. Ez a köznyelvben is valamilyen *munka eredményét* jelenti. A tanulók munkájának eredményét is rendszeresen értékeljük. Az egyénre az eredmény nem csupán önmagában, hanem a ráfordított erő kifejtéshez viszonyítva értékelhető. A teljesítményt egyéb tényezők is befolyásolják. (12.—11, 48, 96.)

d) A *tudattalan*, a nem tudatos tényezők szintén részt vesznek magatartásunk irányításában. Így nem tudatosuló érzelmeink, vágyaink szinte észrevétlenül terelik el figyelmünket, befolyásolják ítéleteinket. A hosszú gyakorlás útján kialakított szokások lépten-nyomon megnyilatkoznak a gyermek viselkedésében, olyan szokások is, amelyeket minden tudatosság nélkül, egyszerűen *utánozva másolt le* szülei vagy társai magatartásából. (Vö. 12.—14.)

A lélektani vizsgálatok, így a személyiség megismerését célzó módszerek csoportosítását sokan és sokféle módon végezték el. Ezeknek sem részletes taglalásába, sem bírálatukba nem bocsátkozhatunk. Igen differenciált felosztást találunk *Václav Příhoda*: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába című könyvében. Nem mondható teljesnek, sőt egészen következetes szempontúnak sem Cser felosztása (1.—15.), gyakorlati érdekből mégis erre támaszkodunk. Cser a) a megfigyelést, b) a kísérletet, c) az ún. klinikai vagy kérdező módszert és d) az értelmezés módszerét különbözteti meg.

A megfigyelés módszerét még külön tárgyaljuk. A kísérlet lényegében olyan tervszerűen előkészített megfigyelési alkalmat jelent, amikor a megfigyelés körülményeit, feltételeit lehetőség szerint magunk szabjuk meg. Idetartozónak számít a különböző feladatmegoldó kísérlet, a nagyszámú és szétágazó célzatú teszt-módszer is. Klinikai vagy kérdező módszernek nevezte eljárását *Jean Piaget* genfi pszichológus, aki

kidolgozott kérdésekkel igyekszik a gyermek spontán véleményét elmondani. A módszert sokan átvették és különböző változásokkal ma is használják. Mind a kísérleti, mind a klinikai módszer alapos pszichológiai felkészültséget és nagy gyakorlatot igényel.

Külön módszerként említi Cser az *értelmezést*. Ezalatt főként a magasabbrendű lelki jelenségek, adottságok feltárását célzó eljárást kell érteni. Leginkább az alkotások, a tevékenységek eredményének elemzéséből áll. Például az írás elemzésénél a grafológus „értelmezést” alkalmaz. (1.—15.) Nagyobb jelentőséget tulajdonítunk azonban ennek a módszernek abban a vonatkozásban, hogy a megfigyelés és a kísérlet eredményeinek, adatainak értelmezésénél használjuk. Ezért jobbra kiegészítő eljárás.

Szólunk kell arról, hogy tanítványaink megismerése tekintetében *milyen igényekkel* léphetünk fel. A választ csakis a konkrét helyzetből kiindulva dönthetjük el. Nem vitatható, hogy a nevelési ráhatások tervezése, a személyre bontott nevelési feladatok kijelölése csakis a növendékek minél teljesebb ismeretére épülhet. Módszerünk így csak akkor lehet eredményes, ha annak segítségével igazolhatóan feltárjuk a jellemző tulajdonságokat, képességeket, a személyiség alkotó elemeit, szerkezetét és az itt található összefüggéseket. (12.—44.) Ezért a megfigyelés lehetőleg legyen teljes, életszerű, tudatos, rendszeres és pedagógiaiilag hasznosítható. (18.—317.)

Ha a végső cél az egész személyiség megismerése is, még sem alkothatunk azonnal átfogó képet. Az ilyen törekvés hasztalan és egyben tudománytalan is lenne. Gyakran meg kell elégednünk egy-egy jól alátámasztott adattal, nem egyszer pedig egyenesen éppen erre van szükségünk. Például egyes sajátos irányú képesség, készség, jellemvonás stb. vizsgálatánál. Ilyen értelemben beszélhetünk *egytényezős és globális személyiségvizsgálatokról*. (12.—37.) Az egytényezős vizsgálatok vagy megfigyelések általában egyszerűbb feladatot jelentenek, viszont nagyobb elmélyülést, fokozott alaposítást tesznek lehetővé. Amikor pl. a kitartást figyeljük meg, akkor számba vesszük a kitartást befolyásoló valamennyi körülményt, mint motívumot (pl. a siker, a sikertelenség hatását, a külső gátló körülmények szerepét, az érzelmi vonatkozásokat, a fáradtság szerepét, a befolyásolhatóságot stb.)

Az elmondottak alapján leszűrhetjük azt a következtetést, hogy a gyakorlati nevelő számára az egytényezős és a globális vizsgálódás egyaránt szükséges. A célhoz vezető módszernek pedig a *megfigyelés* látszik a legalkalmasabbnak. Ezt kell kiegészíteni szükség szerint az értékelés és — nagy körültekintéssel alkalmazva — a klinikai módszerrel.

A megfigyelés nem jelenti a személyiség „rövid úton” való megismerésének lehetőségét. Sőt ellenkezőleg. A pszichológiai célú megfigyelésre is vonatkozik mindaz, amit bármilyen tudományos igényű megfigyeléssel kapcsolatban megkövetelünk.

A gyakorlati nevelő számára legalkalmasabb módszer a tanítványai alapos megismeréséhez a rendszeres megfigyelés. A folyamatosan gyűjtött, és pontosan feljegyzett konkrét tények, egy-egy különösen jellegzetes magatartás gondos elemzése mind közelebb visz bennünket a tanulók személyiség-jegyeinek részletes feltáráshoz: vagyis a *személyiség diagnózisához*. A személyiségkutatások azt igazolják, hogy egyes megnyilatkozások, mozgástevékenységek, magatartásformák stb. a maga egészében kifejezik a személyiséget. (14.—744.) Ezért sokszor még a jelentéktelenné látszó mozzanatok is fontos tájékoztató adatot jelentenek. A megfigyelés ennek megfelelően éberséget igényel, ami annyit jelent, hogy nem elégszünk meg az előre tervezett megfigyelési szempont érvényesítésével, hanem bizonyos esetekben spontán módon is felfigyelünk egyes jelenségekre.

A megfigyelési adatok nagy értékét az adja, hogy a tanuló magatartása minden körülmények között jellemző az egész személyiségre, még akkor is, ha az mesterkelt.

Természetesen ezt a tényt fel kell ismernünk. „Meg kell tanulni pontosan megkülönböztetni egymástól a magatartásnak csupán külsőleges, mélyebben át nem érzett és motivált jegyeit azoktól a vonásoktól, amelyek mögött ott áll fedezetként az egész személyiség teljes meggyőződésével és érzelmi állásfoglalásával is.” (18.—317.)

A megfigyelés megszervezésének első lépése a megfigyelési szempontok kidolgozása. A szempontok helyes megválasztása látszik az egyik legnehezebb módszertani kérdésnek. Ezt mutatja az a tény is, hogy a különböző szerzők a szempontok sokféle rendszerét tárgyalják és gyakran nagyon eltérő hangsúlyt adnak ezeknek. A szempontgyűjtemények legjellegzetesebb formái az ún. „személyi lapok”, amelyek többkevesebb merevséggel sablonizálják a személyiség rajzokat, de vitathatatlanul nagy segítséget nyújtanak.

A másik fontos módszertani kérdés az adatok feldolgozása, a személyiségrajz elkészítésének módja. Ebben alapvető segítséget kapunk a tipustanból. Ezért részletesebben kell foglalkoznunk a megfigyelési szempontokkal, valamint a tipológiai kérdéseivel, amire a legközelebbi számunkban térünk vissza.

## IRODALOM

1. A gyermek és az ifjúság 1941. évf. 1. sz. „Személyi lap”-ankét szám.
2. *Dr. Arató Ádám*: Osztályomról osztályfőnöki szemmel. Köznev. 1961. 505—508.
3. *Bakonyi Pál*: A tanulók személyiségének megismerése. Ped. Sz. 1959. 1011—1019. l.
4. *Bodrogi Pál*: A tanulók személyiségének megismerése. Iparitanulóképz. 1960. No. 12. 13—15.
5. *Bozsovics, L. I.*: Az ismeretek és szokások szerepe a tanulók személyiségének kialakításában. Lélektani tanulmányok, 1960. Tankönyvk.
6. *Bölcs Istvánné*: Önismeret és személyiségnevelés a testnevelésben. Köznev. 1961. 721—722. l.
7. *Buday Árpád*: Tanítványaink „személyiségének” megismerése. Iparitanulóképz. 1959. 10.
8. *Füle Sándor—Szabolcsi Gusztáv*: Milyenek ismerik a szülők gyermekeiket? Köznev. 1961. 175—176. l.
9. *Hirsch Margit*: A személyiség-elmélet jelentősége a „nevelési tanácsadó” rendelkezések gyakorlatában. MTA. Pszich. Tan. 1961. 711—718. l.
10. *Kardos Alajos*: Egyéniség, személyiség. Sport és Tudomány. 1962. 6. sz. 8. l.
11. *Kronstein Gábor*: Mennyire ismerjük növendékeinket? Köznev. 1961. 450. l.
12. *Lénárd Ferenc*: Emberismeret. Új nevelés Könyvtára. 2. sz. Bpest, 1948.
13. *Majorov, I. V.*: A tanulók tanulmányozása és jellemzése. Szovjetszkaja Pedagogika 1961. 6. sz.
14. *Mezei Árpád*: Idő és személyiség. M. Pszich. Sz. 1962. 371—374. l.
15. *Mérei Ferenc*: Gyermektanulmány. Új nev. Könyvtára. 3. sz. Bpest, 1948.
16. *Putnoký Jenő*: A 6—10 éves gyermek személyisége a világnézeti nevelés tükrében. Köznev. 1961. 597—598. l.
17. *Radnai Béla dr.* szerkesztésében: Alkalmazott lélektan (Bpest, 1962. Élet és Tud.)
18. *Rókusfalvy Pál*: Növendékeink megismerése. M. P. 1962. 317. l.
19. *Szirmann*: A tanuló-személyiség kutatásának pszichológiai alapjai. Szovjetszkaja Pedagogika, 1948.
20. *Surányi Gábor*: A tanulók személyisége és gondolkodása (Tanulmányok) Bpest, KPTI. 1959. Tankönyvkiad.
21. *Vág Ottó*: A személyiség alakításának problémája Makarenko életművében. Magy. Ped. 1963. 125—139. l.
22. *Várkonyi H.*: Lélektani antropológia és pedagógia. Magy. Ped. 1944—46. 16. l.
23. Szerző feltüntetése nélkül: A tanulók megismerése pályaválasztás szempontjából. Pályaválasztási Tanácsadás c. sorozat 3. sz. MüM. 1963.