

Egyéniségfejlesztés

A közhellyé ismételt tény, mely szerint „minden ember egyszeri és megismételhetetlen egyéniség”, azt sugallja, hogy az egyéniséggé fejlődés egzisztenciális jelentőségű folyamat. Ezt erősíti az a ma már általánosan elfogadott felismerés is, hogy a variabilitás a túlélés, a fejlődés alapvető tényezője. Ezért a szokástól eltérően a különbségek kezelésének nem a különbségek figyelmen kívül hagyása, a hozzá való alkalmazkodás, avagy a kiegyenlítési törekvés a megfelelő szervező elve, hanem az egyéniséggé fejlesztés.

Az egyéniségfejlesztés, vagyis az individualizáció (az egyéniség kialakulásának, fejlődésének segítése) mint a különbségek kezelésének célja, integrációs elve azt jelenti, hogy a személyek fajspecifikus és kultúraspecifikus közös sajátságainak fejlesztése, kialakulásának elősegítése mellett az egyéni különbségek fejlesztése is alapvető nevelési feladat. Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy az ilyen értelemben vett változás lehetőségeit és előnyeit megmutassa.

Az egyéni különbségek problémája

Az intézményes nevelés már több száz évvel ezelőtt szembekerült a tanulók közötti különbségek problémájával. A zseniálisan egyszerű válasz: a tanuló életkoronkénti szétválasztása, évfolyamokba sorolása. Ezáltal elegendően homogén csoportok (osztályok) jöhetnek létre az akkori követelményeknek megfelelő eredmények elérésére. Az életkori elven szerveződő évfolyamrendszer és osztályrendszer mindaddig eredményesen működött, amíg a felnövekvő népességnek csak egy része járhatott iskolába, akik pedig nem tudtak az évfolyamokkal együtt haladni, lemorzsolódtak. A kötelező népoktatás bevezetésével azonban gyökeresen megváltozott a helyzet. Minden gyereket be kellett iratni az iskolába, és az évfolyamok fokozatos benépesülésével azok is bent maradtak, akik nem akartak vagy nem voltak képesek az évfolyamok mindenkire érvényes, egységes követelményeinek megfelelni. Ekkor vált érzékelhetővé, hogy az azonos naptári életkorú tanulók között is kezelhetetlenül nagyok a különbségek.

Például az iskolába lépés előtti hatéves gyerekek értelmi fejlettségüket tekintve $\pm 2,5$ évvel különböznek egymástól. Nem számítva a fogyatékosokat is magában foglaló legfejletlenebb, valamint a legfejlettebb 5–5 százaléknyi gyereket. (1) Ez azt jelenti, hogy az első évfolyamra olyan hatévesek is belépnek, akik a 3,5 évesek és olyanok is, akik a 8,5 évesek átlagos fejlettségének felelnek meg. Ez az ötévnyi különbség 10 év alatt mintegy 10 esztendőre növekszik (az olvasó gondolatban hasonlítsa össze egy kitűnő 16 éves gimnazistát egy nyolcadik osztályból túlkorosként kimaradt szintén 16 éves, olvasni is alig tudó fiattal). A különbségek a 19. század végétől váltak egyre súlyosabb problémává, és a 20. század végéig a hagyományos évfolyamrendszer csődjéhez vezettek. (2) Mindenekelőtt idézzük fel az elmúlt száz év fontosabb megoldási kísérleteit, hogy megérthessük: miért nem jutott a Világ kielégítő, a problémát számottevően csökkentő megoldáshoz, ami elvezethet annak felismeréséhez, hogy milyen lehetőségek maradtak, milyen irányokban érdemes tovább kísérletezni.

A megoldási kísérletek problémái

A középfokú és a felsőfokú szakképzés különböző speciális kompetenciákat fejlesztve ebből a szempontból eleve különbözővé nevel (specializáló nevelés), vagyis az egyéniség-gé fejlődést szolgálja. Itt az egyének fejlettségbeli különbségei már másként kezelhetők, mint az általánosan nevelő intézményekben. Ezért a továbbiakban csak az utóbbiakról lesz szó, ahol a fejlettségbeli különbségek egyre súlyosabb problémákat okoznak. Ezeknek az intézményeknek az a funkciója, hogy a felnövekvő generációkat olyan általános fejlettségi szintre vezesse el, amely elegendő ahhoz, hogy a várható fejlettségű társadalomban boldogulni tudjanak (boldogulási minimum): készek és képesek legyen beilleszkedni (a perifériára szorulást, a deviáns szubkultúrákba kényszerülést elkerülni), speciális kompetenciáikat elsajátítani, hozzátartozóikat és tágabb közösségeiket szolgálni, önmaguk fejlesztését megvalósítani.

E funkció teljesülése mindenkinek elemi léterdeke, az ehhez szükséges fejlettséggel, felkészültséggel mindenkinek rendelkeznie kell. Ebből következik az intézményes nevelés egy-ségre törekvése. Amint a csoportképzésről szóló tanulmányban olvasható (3), az eredményes szociális nevelés kiinduló feltétele, hogy meghatározott létszámú csoportok és intézmény tagjaként éljenek a felnövekvők. Az osztálylétszám tetszés szerinti csökkentése, az „egy pedagógus – egy nevelt” idea nemcsak gazdasági, gazdaságossági probléma, ahogyan sokan hirdetik, hanem az eredményes szociális neveléssel szemben álló nézet is. Ebből az következik, hogy a problémák megoldását meghatározott méretű csoportok, osztályok, intézmények kereteiben kell keresni. Ez nem jelenti azt, hogy az individualizált oktatás különböző módjainak, különösen a tanulók egymást tanító tutoriálásának vagy a számítógépes oktatásnak nincsen fontos szerepe, de az egyéniségfejlesztés, az individualizáció más jelent, amint az olvasó erről majd meggyőződhet.

A tanulók fejlettségbeli különbségeiből fakadó problémák megoldását célzó kísérletek és a szűkebb, tágabb körben elterjedt kezelési módok rendkívül szerteágazóak. Az elemzés eredményessége érdekében célszerű az áttekintést segítő valamilyen szempontrendszert követni. Azokat a változókat emelem ki, amelyek szerint a különbségek az eredményességet és hatékonyságot befolyásoló tényezőként legmarkánsabban jelentkeznek. Ezek: a tanulók életkora (években kifejezve) és fejlettsége, valamint a nevelés szervezeti keretei, tartalma, módja, időtartama és eredménye (a növendékek fejlettsége). Az életkor, a tartalmak és a szervezeti keret adja a merev és a rugalmas évfolyamrendszert. Ezekben belül tekintem át az iskolatípusok, az osztályok, az osztályokon belüli és kívüli csoportképzés szerepét, hatását a nevelés tartalmával, módjával, időtartamával és eredményével (a fejlettséggel) összefüggésben.

Merev évfolyamrendszer

A több száz éve létező merev évfolyamrendszer az ipari társadalmak létrejöttének, működésének és fejlődésének alapvető feltétele és eszköze. A tanulók életkor szerinti évfolyamokba sorolása, vagyis az életkor szerinti homogenizálás nélkül nem lehetett volna megvalósítani a kötelező népoktatást, az intézményes nevelést, az egyre magasabb életkorra kiterjeszkedő tömegoktatást. A fentiekben felidézett problémák kezelése újabb és újabb homogenizálást eredményezett. Ezek azonban mindig azzal a következménnyel jártak és járnak, hogy amennyiben valamilyen szempontból homogénebbé válik a rendszer, más szempontból viszont megnövekszik a heterogenitás.

Az általánosan képző intézményrendszerben különböző iskolatípusok jelentek meg, amelyek különböző szempontok szerint válogatták szét az azonos korú növendékeket. Lehetett ez a növendékek neve, a szülők tandíjfizetési képessége, az alsóbb évfolyamokon elért eredmény (fejlettség) vagy bármilyen más, lényegében mindig a tanulók közötti különbségek szerint

válogattak. Ennek eredményeként az iskolatípusokon belül többé-kevésbé növekedett a homogenitás, ugyanakkor nagyobb lett az iskolák közötti heterogenitás és ezáltal az életkori populációkat tekintve a tanulók fejlettség szerinti különbségei is növekedtek. Továbbá a tartalmak szerint is számottevő különbségek érvényesültek a különböző általánosan képző iskolatípusokban (Magyarországon például annak idején a polgári iskola és a gimnázium megfelelő évfolyamai között. A kilencvenes években pedig az általános iskola 5–8. évfolyama, valamint a 7–8. évfolyama és a nyolcosztályos, illetve a hatosztályos gimnáziumok megfelelő évfolyamai között). Ez pedig a továbbtanulási esélyegyenlőség súlyos korlátozása.

Mivel az általános képzés különböző iskolatípusai nagymértékben a szülő társadalmi státusa, jövedelme szerint valósította és valósítja meg a homogenizálást, a demokratizálás eszménye és folyamata az ilyen iskolatípusok megszüntetésére, egységes általánosan képző iskola létrehozására törekedett. Ennek köszönhető például a volt szocialista országokban az uniformizált kötelező iskola, a fejlett országokban a komprehenzív iskolatípus létrejötte. A következmény: az iskolán belüli heterogenitás növekedése, a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek csökkenésének elmaradása. (4) Az egységes általánosan képző iskolatípuson belül létrejönnek az elitiskolák, ha ez a rendszeren belül nehézségekbe ütközik, a tehetősek magániskolák működtetését teszik lehetővé. Ha ezt törvény tiltja, magántanárokkal növelik a továbbtanulási esélyt.

A 19. század végén Angliában a homogenizálás sajátos, iskolán belüli rendszere jött létre, mely képesség szerint sorolta osztályokba az azonos évfolyamú tanulókat (leggyakrabban háromszintű képesség szerinti osztályokba). Ez a rendszer sok országban elterjedt, de sehol sem tudott kizárólagossá válni. Az utóbbi évtizedekben pedig gyorsan csökken az arányuk. Számos indirekt változata közül legismertebb a valamely tantárgy kiemelt tanítására szervezett osztály, amely az iskolán belül a többi osztályhoz képest lényegében indirekt módon képesség szerinti homogenizálás.

Nagyon sok kutatás történt e rendszer hatékonyságát értékelendő. (5) A szétválogatott tanulók és a heterogén osztályokba járók között nem lehetett kimutatni figyelmet érdemlő különbséget. A fejlettebb képességű osztályokba járók valamennyi előnyhöz jutottak, ezzel szemben a gyöngébb képességűek még jobban lemaradtak, mint a heterogén osztályokba járó fejletlenebb tanulók. A szétválogatott tanulók közötti különbség növekedett. Ez a rendszer nem alkalmas eszköz a tanulók közötti különbségek kezelésére. A szétválogatás szociális gettókat hoz létre, ellentétben áll az esélyegyenlőség elvével és hátrányosan befolyásolja a szociális nevelés eredményességét.

A tanulók fejlettség szerinti csoportosítása az osztályon belül lényegében a fentiekhez hasonló jellegű és következményekkel járó gyakorlat, ha a szétválogatás állandó vagy tartós és valamennyi tanórán érvényesül. Magyarországon például létezik olyan gyakorlat, mely szerint az osztályon belül a különböző fejlettségű (tanulmányi eredményű) tanulók pad-sorokba vannak szétválogatva.

A 19. század végén Angliában a homogenizálás sajátos, iskolán belüli rendszere jött létre, mely képesség szerint sorolta osztályokba az azonos évfolyamú tanulókat (leggyakrabban háromszintű képesség szerinti osztályokba). Ez a rendszer sok országban elterjedt, de sehol sem tudott kizárólagossá válni. Az utóbbi évtizedekben pedig gyorsan csökken az arányuk. Számos indirekt változata közül legismertebb a valamely tantárgy kiemelt tanítására szervezett osztály, amely az iskolán belül a többi osztályhoz képest lényegében indirekt módon képesség szerinti homogenizálás.

Általánosabban elterjedt, különösen Amerikában az osztályon belüli fejlettség szerinti csoportosításnak az a módja, amely csak néhány tantárgyra (rendszerint a matematikára és az olvasásra) vonatkozik, általában 2–3 csoportra tagolják az osztályt, és ez a szervezési mód csak az idő egy részében működik. Továbbá gyakran értékelik a fejlődést, és ha lehet, áthelyezik a tanulókat másik csoportba. A kutatások szerint az eredményesség szerény mértékben jobb a csoportbontás nélkül működő osztályokhoz viszonyítva, de a különbségek nem csökkennek, inkább növekszenek. (6) Említést érdemel az osztályközi fejlettség szerinti csoportképzés. Két-három párhuzamos osztály tanulóiból képeznek csoportokat (rendszerint matematikából). A tanítás a heterogén osztályokban folyik, a gyakorlás pedig a fejlettséget figyelembe vevően a csoportokban.

Összefoglalva: Ha a merev évfolyamrendszert érintetlenül hagyva képezünk fejlettség szerinti iskolákat, osztályokat, illetve osztályon belüli, osztályközi csoportokat, a nevelésre használt időt nem differenciálva, akkor a közoktatási rendszer eredményessége, hatékonysága nem javul, a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek nem csökkennek, hanem inkább növekszenek. Az iskolák és az osztályok szerinti szétválogatás az esélyegyenlőség és a szociális nevelés szempontjából kifejezetten hátrányos. A jövőre nézve ennek a szervezeti gyakorlatnak a folytatása nem kívánatos. Ha az osztályon belüli és az osztályközi fejlettség szerinti csoportképzés az idővel is operál, vagyis annak csak kisebb hányadában működik, az idő nagyobb részét heterogén osztályban töltik a tanulók, akkor ennek a szervezeti keretnek az alkalmazása nem veszélyezteti a szociális nevelés eredményességét. Ez a szervezési mód a valamivel jobb eredményességet és a tanulók aktuális fejlettségét figyelembe vevő nevelés előnyei miatt továbbfejlesztésre érdemes.

Rugalmas évfolyamrendszer

A merev évfolyamrendszer csődjének egyik szembetűnő tragikus következménye az évismétlés. Léteznek adatok, melyek szerint egyes országokban az évismétlők aránya az első évfolyamokon a 20–25 százalékot is elérte. Általában azonban a szélsőségesen lemaradó 5–15 százaléknyi (a -2s alatti) tanuló jut az évismétlők sorsára. A másik véglet a legfejlettebbek problémája. Ezek évfolyamkihagyással szabadulhatnak ki az évfolyamrendszer Prokrusztesz-ágyából. Arányuk azonban jelentéktelen, már amelyik országban egyáltalán szokásos az évkihagyás. A probléma azonban rendkívül jelentős, mert a merev évfolyamrendszer visszafogja a fejlettebb tanulók haladását, kibontakozását (a témáról később lesz szó, most maradjunk az évismétlésnél).

Az évismétlés azt jelenti, hogy a tanuló kiesik a merev évfolyamrendszerből, egy évvel fiatalabb tanulók közé kerül, egy plusz tanévet kap, hogy lemaradását behozza. A kutatások azt mutatják, hogy ez csak keveseknek sikerül. Általában az a helyzet, hogy az évismétlők nem profitálnak többet egy év alatt, mint azok, akiket elégtelen tanulmányi eredményük ellenére tovább engednek. Mindkét esetben az osztály leggyöngébb tanulóit maradnak.

Az évismétlés következményeit, a vonatkozó kutatásokat tanulmányozó Goodlad (7) arra a következtetésre jutott, hogy az évismétlésnek a merev évfolyamrendszer az oka. A fent idézett adatokra hivatkozva belátható, hogy a kezdeteknél jelenkező ötévnnyi, majd a magasabb évfolyamokon egyre növekvő fejlettségbeli különbségeket lehetetlen azonos rendelkezésre álló idő alatt eredményesen kezelni. Ezért Goodlad arra a radikális következtetésre jutott, hogy (legalábbis az elemi iskolákban) az évismétlés kiküszöbölése érdekében fel kell számolni az évfolyamrendszert, létre kell hozni az „évfolyam nélküli elemi iskolát”. Ennek az a lényege, hogy nincsenek évfolyamra szabott, a tanév végéig mindenki által elsajátítandó követelmények. Aki gyorsabban halad, az a következő tanév anyagával foglalkozhat, aki lassabban, az a következő tanévben fejezi be az elmaradt témák feldolgozását. Jövőbe mutató felismerés az is, hogy a különböző életkorú tanulókból szerveződő osztályok és azokon belül a csoportok nem képesség, általános fejlettség, tanulmá-

nyi eredmény alapján jönnek létre, hanem az egyes tantárgyakban mutatott előrehaladás szerint. Az ilyen iskolák meglehetősen nehéz és bonyolult feladatok elé állították a pedagógusokat. Továbbá a lassabban és gyorsabban haladók különböző időigénye ugyan az elemi iskolán belül kezelhetővé vált, az évismétlés kiküszöbölődött, az elemi iskolát azonban eltérő életkorban fejezték be a tanulók. Mindez oly mértékű gyökeres és átmenet nélküli változást igényelne, hogy a folyamatos haladást lehetővé tevő, évfolyam nélküli iskola modellje nem terjedhetett el. Tanulságai azonban a jövőre nézve figyelmet érdemelnek.

Az eddigiekből az látható, hogy a problémákat és megoldási módjaikat vizsgálva ismételtén az idő kérdésével kerülünk szembe. Talán nem véletlen, hogy mindez végül is elméleti szintű értelmezéshez vezetett. *Carroll (8)* híressé vált formulája az időtényezővel modellezi az iskolai tanulást. Magyar jelöléssel: $E = F_i / S_i$, ahol E: a tanulás, a fejlődés, a nevelési Eredménye (Elért fejlettség), F_i : a tanulásra felhasznált idő, S_i : az elsajátításhoz szükséges idő. A felhasznált idő függ a lehetőségtől (mennyi idő áll rendelkezésre) és a tanítás minőségétől. A szükséges időt az öröklött adottság, a fejlettség (az elsajátítás előfeltételét képező kiinduló fejlettség) és a motiváltság határozza meg.

A modell azt jelenti, hogy elvileg bárki bármit elsajátíthat, ha a tanuláshoz szükséges idő rendelkezésre áll és azt fel is használja. Gyakorlatilag azonban az emberi élet kevés lehet a „bármi” elsajátításához, az iskolában pedig a szükséges idő nem vagy csak részben áll rendelkezésre, mert a felhasznált időt a merev évfolyamrendszer mindenki számára egységesen határozza meg. Mivel minden tanuló adottsága, fejlettsége és motiváltsága más és más, ennél fogva az elsajátításhoz szükséges idő is különböző. A formulából az következik, hogy ha a felhasznált idő mindenki számára azonos, akkor az elsajátítás eredménye, vagyis a tanulók fejlettsége, fejlődése szükségszerűen különböző lesz. Ez az eredmény akár közhelynek is minősíthető. A következmény azonban alapvető jelentőségű. Az öröklött adottság nem befolyásolható, az elsajátításhoz szükséges aktuális fejlettség mint előfeltétel pedig csak előkészítő tanulással javítható, amihez szintén idő kell, marad tehát a motiváltság, ami viszont nem könnyen javítható. Mindebből az következik, hogy a merev időkeretek rugalmassága, a tanulók különböző „szükséges idejéhez” alkalmazkodóvá alakítása nélkül reménytelen a fejlettségbeli különbségekből fakadó problémák megfelelő kezelése.

Felismerve, hogy a szélsőséges fejlettségbeli különbségek a szükséges idő által döntően meghatározottak, az évismétlés és évkihagyás, valamint Goodlad, korát megelőző évfolyam nélküli elemi iskolája után újabb és újabb elgondolások születtek. Ezek közül négy érdemel kiemelt figyelmet: a fejlettség szerinti beiskolázás, az előkészítő (preventív) évfolyam, a felzárkóztató évfolyam és a teljes elsajátítás (a megtanítás, a mastery learning) stratégiája. Az előkészítő és a felzárkóztató évfolyam plusz tanévet ad a lassan fejlődő tanulóknak. Magyarországon az 1999-ben módosított törvény szerint a fejletlenebb tanulók első iskolai évüket előkészítő évfolyamként végzik, és ezt követően lesznek első osztályosok. Azok a tanulók, akik 16 éves korukig nem tudták eredményesen elvégezni a nyolcosztályos általános iskolát, egy- vagy két-éves felzárkóztató képzésben részesülhetnek. Ezt követően vehetnek részt szakképzésben. A felzárkóztató évfolyam célszerű lehet az elemi iskola végét követően is.

Az már a századfordulót követően nyilvánvalóvá vált, hogy a fogyatékosok nem képesek a merev évfolyamrendszer egységes követelményeinek megfelelni. Az 1905-ben minisztériumi felkérésre elkészült *Binet-Simon*-féle híres intelligencia-teszt eredetileg azzal a céllal született, hogy az értelmi fogyatékosokat különválassza, hogy csak a „normális” gyerekek lépjenek be az iskolába. A mintegy 2–3 százalékot kitevő nyilvánvalóan szervi, értelmi fogyatékosok ilyen módon saját lehetőségeiknek megfelelő nevelésben részesülhetnek (érvényesülhet a szükséges idő elve). A kötelező évfolyamok benépesülésével azonban egyre többen szorultak ki a merev évfolyamrendszerből. Kisegítő iskola és más elnevezésű speciális intézményekbe kerültek a retardáltak, a nehezen tanulók, a nevelési problémákat okozók. Ez a szegregáció a szociális nevelés eredményességét súlyosan korlátozza. Ennek a problémának a kezelését szolgálja az úgynevezett integrált nevelés, amely ezt a réte-

get és az iskolába járásra képes fogyatékosokat a normál osztályokban fejleszti. Ez azonban a merev évfolyamrendszerben súlyos nehézséggel, következményekkel jár.

Ennek a problémának a kezelését segíti a fejlettség szerinti beiskolázási modell, amelynek elméleti alapjait az Unesco Oktatástervezési Intézetében (IIEP) dolgoztam ki, (9) majd az Unesco hamburgi intézetében dolgoztam fel a megvalósítás hazai és külföldi tapasztalatait. (10) A modell szerint az iskolakötelessé váló gyerekek mintegy negyede (a legkevésbé fejlettek) egy évvel később, fejlettebben lép be az iskolába. Mód van arra is, hogy a kötelező iskolába lépés életkoránál csak néhány hónappal fiatalabb, legfejlettebb gyerekek ne várjanak még egy évet, beléphessenek az iskolába. Ez a rendszer Magyarországon 1985 óta működik. Az első évfolyamokon az évismétlés ezáltal jelentéktelen mértékűvé vált. A modell szerves része a preventív (előkészítő) évfolyam. Ennek törvényi lehetősége csak 1999-től válik valóra. Számos más országban is lazul a merev naptári életkor szerinti beiskolázás szerkezete.

Világszerte nagy visszhangot váltott ki az „időprobléma” sajátos kezelése, a teljes elsajátítás, a megtanítás stratégiája (mastery learning). (11) Az alapgondolat a fent ismertetett Carroll-féle modellből indul ki. Amennyiben a felhasznált idő kötött, és ennek következtében az elsajátítás különböző színvonalú lesz, akkor az elsajátítás színvonalát kell rögzíteni, ebben az esetben különböző mennyiségű felhasznált időt kell a tanulók számára lehetővé tenni. A teljes elsajátítás (a mastery) szintjét a téma feldolgozása után megírt teszten 80–90 százalékban határozták meg. Aki ezt a szintet nem érte el, az korrekciós oktatásban részesült mindaddig, amíg a teljes elsajátításig el nem jutott. Az első kísérletek a korrekciós tanításhoz tanórán kívüli időt használtak. Néhány hetes kísérletben ez működött, és eredményt is hozott, de a rendszeres tanórán kívüli kiegészítő elfoglaltság nem lehetséges. Ezért a diagnosztikus felmérés után a tanórák keretében iktattak be korrekciós oktatást, azok pedig, akik elérték a kívánt szintet, tutorként segítettek társaikat, illetve gazdagító, elmélyítő programokban vettek részt.

A hipotézis az volt, hogy ha rendszeresen megvalósul a teljes elsajátítás, akkor a tanulók gazdagabb előfeltétel-tudása csökkenteni fogja a korrekcióra felhasznált időt. A kutatások azonban nem igazolták ezt a hipotézist, a korrekcióra szükséges idő inkább növekedett, és ez érthető. Ugyanis a szokásos tantervi követelmények nem csökkentek. Sőt: a gazdagító programok révén még növekedtek is. A lassú tanulóknak végeredményben ugyanannyi felhasználható ideje volt, mint a hagyományos oktatás esetén. Ha ebből eleinte a teljes elsajátítás érdekében többet használtak fel, a további témákra egyre kevesebb idő maradt, egyre több korrekciós idő vált szükségessé. A merev évfolyamrendszer Prokrusztész-ágyából a mastery learningben részesülők sem menekülhettek. A mozgalommá, divatáramlattá nőtt ötlet kimúlt. Mindezt azért volt érdemes felidézni, mert a teljes elsajátítás követelménye a jövő szempontjából további megfontolásra, továbbfejlesztésre érdemes.

Optimális egyéniségfejlesztés

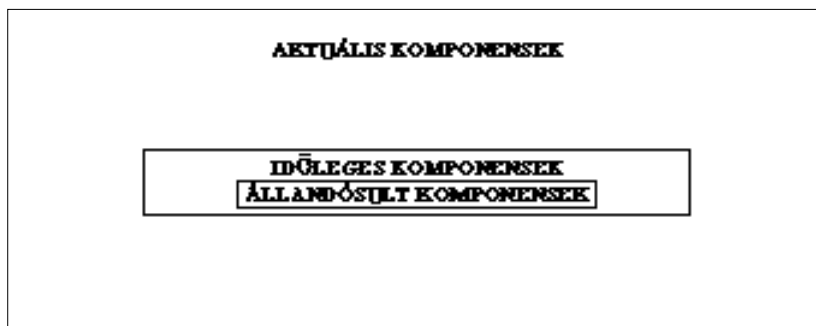
A fenti vázlatos áttekintés azt jelzi, hogy a reformpedagógiai mozgalmakat (témánk szempontjából leginkább figyelemre méltó előzmény a Jena-plan) követően is folyamatosan keresték a fejlettségbeli különbségekből fakadó problémák megoldását. Száz év alatt rengeteg elgondolás és tapasztalat halmozódott föl. Ennek ellenére sem történt számottevő javulás a fejlettségbeli különbségek kezelésében az intézményes nevelés tömeges gyakorlatát tekintve. Felmerül a kérdés, nem téves-e maga a cél. Miben is áll ez a cél? Az életkorhoz kötött évfolyamok osztályaiba bekerülő tanulók szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségei gátolják a nevelés kívánatos eredményességét, hatékonyságát. A cél ebből következően az osztályokon belüli különbségek csökkentése, a homogenizálás. Ennek három gyökeresen különböző módja alakult ki. Az egyik a tanulók szétválogatásával, a másik fej-

lesztő beavatkozásokkal (korrepetálással, felzárkóztatással, kompenzálással és hasonló eljárásokkal), a harmadik pedig az időbeli korlátok feloldásával a különbségek csökkentése. Mint a fenti példák is mutatják, az első két irányzat nem vezetett kielégítő eredményre. Az időkorlátok feloldásával operáló eljárások részleges eredményeket kínálnak. Ennek a fő oka feltehetően nemcsak az, hogy homogenizálással lehetetlen számottevően javítani az eredményességet, a hatékonyságot, hanem az, hogy a homogenizálás téves és káros cél. Amint a bevezetőben előrebocsátottam: a cél, az eszköz nem a homogenizálás, hanem a különbözővé, egyénissé fejlődés segítése, vagyis a boldogulási minimum optimális elsajátítása és az e fölötti különbségek növelése. Ez nem azt jelenti, hogy a téves cél érdekében kidolgozott eljárások sokasága nem hasznosítható az egyéniségfejlesztés érdekében. Ellenkezőleg: az optimális egyéniségfejlesztés többek között valamennyi eddig kidolgozott eljárás minden használható elemének működtetését jelenti.

A boldogulási minimum fogalmának bevezetése Carroll modelljének kiegészítését is jelenti. E modell plauzibilitása és sikere abból fakad, hogy szakított a korábbi szemlélettel, mely szerint a szükséges idő az elsajátítandó tartalomtól függ. Azt mutatta meg, hogy bármilyen tartalom elsajátításának eredményessége attól függ, hogy a felhasznált idő mennyire közelíti meg a szükséges időt. Csakhogy a szükséges idő nemcsak az adottságtól, a kiinduló fejlettségtől és a motiváltságtól függ, hanem attól is, hogy mit kell elsajátítani és milyen tartóssággal.

E tanulmánysorozat tulajdonképpen a pszichikus komponensek elsajátításáról szól, amelyek a motívumrendszerek, a képességek, a kompetenciák, a személyes tudat működésének, valamint a viselkedés tanult belső feltételei. Vagyis a mit tanítsunk, mit sajátítson el a tanuló kérdésre nem a felhalmozott információkból és viselkedésből indulunk ki, hanem a személyiségből, annak elsajátítandó kompetenciáiból, motívum- és képességrendszeréből, a személyes tudatból és az ezek működéséhez szükséges pszichikus komponensekből. Ennek szolgálatában választhatunk az aktuálisan érvényes információkból és az aktívandó viselkedésekből.

Az elsajátítás tartóssága megvalósíthatatlan alapelveként szerepelt a régi didaktikákban. A memóriakutatás a rövid távú, a hosszú távú és a nagyon hosszú távú memória megkülönböztetésével új lehetőségeket kínál. Bár e lehetőség pedagógiai hasznosítására történetek kísérletek, (12) de gyakorlati hasznosulása még várat magára. Az elsajátítás tartósságát tekintve három szint különböztethető meg: az aktuális, az időleges és az állandósult pszichikus komponensek, komponensrendszerek.



1. ábra

A pszichikus komponens(rendszer)ek tartóssága

Az aktuális komponensek az aktivitás eredményességét, a megértést, az élményszerzést szolgálva néhány másodperc, perc, óra, esetleg nap múlva megszűnnek létezni. (A tapasztalat figyelembevételével a lebomlás itt jelzett időtartama hosszabb, mint amennyi időt a

pszichológusok a rövid távú memóriához rendelnek.) Minden pszichikus komponens aktuális komponensként kezdi meg létezését. Számuk egy ember életében mérhetetlenül nagy, és túlnyomó többségük léte ezzel véget is ér. Létezésük értékelése közvetlenül kialakulásuk (a befogadás, a belátás, a megértés, a csinálás) után lehetséges.

Amint az 1. ábra mutatja, egy kisebb hányaduk a tartós memóriába kerül. Az időleges komponensek néhány óra, néhány hónap, esetleg néhány év múlva aktíválhatatlanná válnak. Feltehetően nem törölődnek, csak elfelejtődnek. Az időleges elsajátítás eredményessége úgy értékelhető, hogy az értékelés tárgyát, időpontját előre tudva föl lehet rá készülni. A legtöbb pedagógiai értékelés, vizsga az időleges komponensek működését értékeli. Természetesen az értékelt komponensek között vannak olyanok, amelyek már korábban állandósultak, és lehetnek olyanok is, amelyek a fölkészülés eredményeként váltak állandósulttá. Erről azonban az időleges értékelés nem szolgáltat információt.

Az állandósult komponensek sok évig, esetleg egész életre szólóan bármikor aktíválhatók. Az időleges, az inaktív komponensekhez képest töredéknyi mennyiséget képviselnek. Az ember személyiségét, aktivitásának eredményességét, hatékonyságát túlnyomóan az öröklött és az állandósult tartóssággal elsajátított komponensei határozzák meg. Ehhez képest az időlegesen aktív és az inaktív komponensek (utóbbiak főleg az újratanulás megkönnyítéséhez és az intuícióhoz járulnak hozzá) kiegészítő szerepet játszanak. Az állandósult komponensek értékelése úgy történik, hogy az értékelésről az értékelendőknek semmiféle előzetes információjuk nem lehet. Egy egyetemi oktató a végzős hallgatókkal megíratta a felvételi tesztjükét. Megütközve tapasztalta, hogy öt éves egyetemi képzés után az eredmények gyengébbek lettek. Holott ezen nincsen semmi csodálkozni való. A felvételi vizsga tárgyát előre ismerték a jelöltek, arra alaposan felkészülhettek. E tudásuk jó része csak időleges volt. Az oktató ezzel szemben nem mondta meg előre, hogy tesztet fog íratni. Ennek következtében a végzős hallgatók csak az állandósult tudásukról adhattak számot.

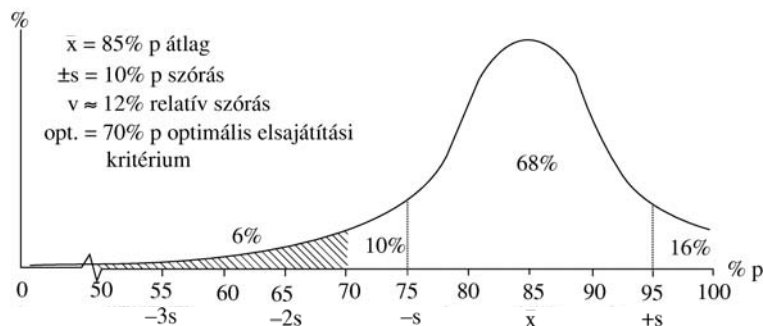
Az eddigi elméletek, kísérletek és gyakorlatok a hagyományos ismeretközpontú tantervek anyagának időleges elsajátítását törekedtek mindenki számára lehetővé tenni. Ez a törekvés mind ez ideig megvalósíthatatlannak bizonyult, ugyanis ez eleve reménytelen vállalkozás. Ha ezzel szemben a kompetenciák működéséhez szükséges állandósult komponensek képezik az egységes, a közös alapot, akkor ezeket kell minden ép tanulóban az optimális elsajátítás tárgyává tenni. Az időlegesnek szánt komponensek sokaságát pedig az eddigi módon kell tanítani és értékelni. Tudomásul véve, hogy ezeket mindenki különböző mennyiségben és szinten sajátítja el. Az, hogy mindebből kiben mi válik állandósult tudássá, az nem cél, hanem az egyéniséggé válás elősegítője. A kognitív képességek és készségek fejlesztéséről szóló tanulmány anyaga és a példák ábrái azt mutatják, (13) hogy az állandósult komponensek optimális elsajátítása több éves, esetenként évtizedes folyamat.

Az eddigiek során többször használtam az optimális elsajátítás kifejezést. Az állandósultnak szánt komponensek optimális elsajátítása az egyéniség optimális fejlesztésének további feltétele. Azt jelenti, hogy a tanulás, a gyakorlás, a működtetés függetlenül attól, hogy a tanuló hány éves és hányadik évfolyamra jár, mindaddig tart, amíg a tanuló az optimális elsajátítás kritériumát el nem éri. Kérdés: mi az állandósult komponensek optimális elsajátításának kritériuma, hogyan határozható meg.

A hatéves magyar gyerekek átlagos testsúlya 18 kg, a szórás ± 2 kg. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek mintegy kétharmadának (68%-ának) a testsúlya 16–20 kg. Ez tekinthető ebben az életkorban fajspecifikus (antropológiai) optimumnak. A gyerekek mintegy 14%-a 14–15, és további 14%-a 21–22 kg. Ezek az optimumtól eltérő súlyú gyerekek. Az optimumtól szélsőségesen eltérő testsúlyúak a 12–13 és a 23–24 kg súlyúak (arányuk mintegy 2–2%), valamint a 12 kg alatti és a 24 kg fölötti gyerekek (arányuk mindössze néhány tized százalékot tesz ki). A relatív szórás $2:18=0,11$, vagyis 11%. Egy másik példa: A hatévesek átlagos testmagassága 117 cm, a szórás 10 cm, a relatív szórás pedig 8,8%.

A fajspecifikus öröklött sajátságok relatív szórása általában 10 százalék körüli, és a népesség mintegy kétharmada az átlagtól legföljebb ± 10 százalékponttal tér el. Ezt neveztem a bevezetőben fajspecifikus optimumnak. Az ide tartozó személyek szóban forgó öröklött komponense optimálisnak mondható. Az ettől lefelé és fölfelé újabb 10–10 százalékponttal eltérő mintegy 14–14 százalékpontnyi személy tartozik a jelentős egyéni különbség kategóriájába. Mintegy 2,5–2,5 százalékpontnyi eset tartozik a szélsőséges egyéni különbségek körébe.

A személyiség tanult komponenseinek relatív szórása az elsajátítás kezdetén 100%-nál is nagyobb lehet. Az elsajátítás, gyakran az évekig tartó gyakorlás, használat eredményeként a relatív szórás fokozatosan csökken, majd (mint az öröklött sajátságok esetében) általában 10 százalék körüli szórás elérésével következik be az optimális elsajátítás. Az optimális elsajátítás kritériumául $-1,5$ szórást és 10 százalékos relatív szórást előírva a tanulók mintegy 94 százaléka jut el legalább az optimális elsajátítás alsó határáig. Ha szemléltetésül százalékpontban fejezzük ki az elsajátítás eredményét, és az egyszerűség érdekében kerek számokat használunk, akkor 85 százalékpontos átlag és ± 10 százalékpontos szórás esetén az optimális elsajátítás kritériuma 70 százalékpont ($-1,5s = 15\%p$ és $85 - 15 = 70\%p$). Ebben az esetben a relatív szórás $10/85 = 11,76\%$.



2. ábra

A tanulók közötti különbségek alakulása optimális elsajátítási kritérium esetén

A 2. ábra szerint a tanulók mintegy 94%-a éri el az optimális elsajátítást, amiből 16% a 95%p fölötti eredményt elérők aránya. Ez a professzionális szint (ami itt a százalékpont skála zártsága miatt kevésbé szemléletes, de nyitott, például standard skálát elképzelve világosabbá válik a megnevezés értelme). A modell szerint a tanulók mintegy 6 százalékkal nem lehet elérni a legalább 70 százalékpontos kritériumot.

Első tekintetre ez a modell emlékeztet a teljes elsajátítás (mastery learning) modelljére. Ám az utóbbi esetében a kritérium 80–90 százalékpont. Nincsen indokolva, hogy miért éppen ennyi. Az optimális elsajátítási modell 10% körüli relatív szórást alapul véve az öröklött sajátságok relatív szórásából indul ki. A legfontosabb azonban az, hogy a teljes elsajátítás modellje a teljes tantervi anyagra vonatkozik, ami miatt használhatatlannak bizonyult. Az optimális elsajátítás követelménye viszont csak az állandósultnak minősített komponensekre érvényes. A többi elsajátítása az egyéni különbségek lehetőségének körébe tartozik.

Bizonyára feltűnt, hogy a fenti példák az oktatás, az értelmi nevelés köréből származnak. A szociális és a személyes neveléssel kapcsolatos fejlettségbeli különbségek ügye szerencsére nem szerepel a homogenizálási törekvések között. Ez ugyanis még az oktatásra vonatkozó homogenizálási szándéknál is képtelenebb, sőt káros vállalkozás lett volna. Az optimális egyéniségfejlesztés további feltétele, hogy érvényesüljön az oktatáson túli területeken is. Ez a feltétel valószínűleg legjobban akkor ragadható meg, ha az aktivitás sza-

bályozását választjuk szempontul. Ebből kiindulva az alábbi témák szerint vizsgálható az optimális egyéniségfejlesztés lehetősége, feladata: affektív különbségek (öröklött szabályozás), habituális különbségek (tapasztalati szabályozás), kognitív különbségek (értelmező szabályozás), tehetségbeli különbségek (speciális szabályozás), tudati különbségek (önértelmező szabályozás). Ebben a tanulmányban csak az affektív és a habituális szabályozással kapcsolatos egyéniségfejlesztési feladatokat tárgyalom. A továbbiak elvileg hasonló egyéniségfejlesztő feladatokat jelentenek. Kifejtésük azonban terjedelmi okok miatt nem fér bele ebbe a tanulmányba.

Affektív különbségek

Az előző tanulmányokban már szó volt az affektív apparátusról mint a személyiség aktivitását szabályozó öröklött rendszerről, annak funkcióiról (jelzés, visszajelzés, előrejelzés az érzelmek különböző fajtáival, ugyanezek hatására érzelmi kommunikáció, valamint az aktivitásra késztetés), továbbá mint önszabályozó rendszerről, annak motivációs szerepéről. Most ennek a szabályozásnak a működési különbségeire, az affektív különbségek tárgyalására kerül sor. Az aktivációs feszültség (arousal) affektív (bioelektromos) energiával működik, aminek a termeléséhez ingerekre van szükség. Az emberek öröklötten különböznek aszerint, hogy kinek mennyi ingerre van szüksége (ingerszükséglet) ugyanannyi ingerület, affektív energia előállítására. Öröklötten különböznek abban is, hogy az aktivitások megvalósulásához milyen erejű energiával rendelkeznek (érzelemereősség). A feszültségingadozás gyorsasága, „kilengésének” mértéke is egyénenként különböző (érzelemingadozás), végül az affektív energia diffúziója szempontjából is öröklött különbségek jellemzik az embereket (koncentráltóság).

A magatartásban, viselkedésben megnyilvánuló, egyénre jellemző affektív különbségek több mint kétezer éve ismert, leírt sajátságok. *Galénosz* négyféle temperamentumú embert különböztetett meg: kolerikus, melankolikus, szangvinikus, flegmatikus. Ezek a kategóriák mind a mai napig élnek, az iskolázott népesség köznyelvi szókincsét képezik annak ellenére, hogy a szakma többször is mellőzni törekedett. *Jung (14)* introvertált és extrovertált névvel új temperamentumtípusokat írt le, amelyek általánosan elfogadottakká váltak. Ma már ezek a fogalmak is széles, szakmán kívüli körben ismertek. *Eysenk (15)* két ortogonális dimenzióval modellezett négy temperamentumtípust: introverzió–extroverzió és stabilitás–labilitás. Párosítással négy alapkategóriát generált: introverzió+labilitás, extroverzió+labilitás, introverzió+stabilitás, extroverzió+stabilitás. A továbbiak szempontjából ezek megnevezése nem fontos. Az érdemel figyelmet, hogy dimenziókat képezett, és azok kategóriáit párosította, továbbá az, hogy egy új dimenzió kategóriáit vezette be (labilitás – stabilitás). A hatvanas-hetvenes években kísérlet történt arra, hogy a viselkedéstudomány módszereivel kutassák és ennek megfelelő szóhasználattal, fogalmakkal írják le a temperamentummal kapcsolatos témakört. A nyolcvanas évektől visszatérően próbálkoznak a temperamentum mint biológiai, pszichikus rendszer kutatásával, leírásával. A legújabb terjedő modell szerint *Kagan (16)* egy dimenzió két kategóriája alá sorolja a típusokat: gátlásos, gátlástalan (inhibited, uninhibited). A kiterjedt kutatások sokféle szempontú és burjánzó terminológiájú leírásaiban általában fölfedezhetők a korábbi alapkategóriák tartalmai, ezért az újakat mellőzöm, és az eredeti, a köznyelv által is befogadott megnevezéseket fogom használni.

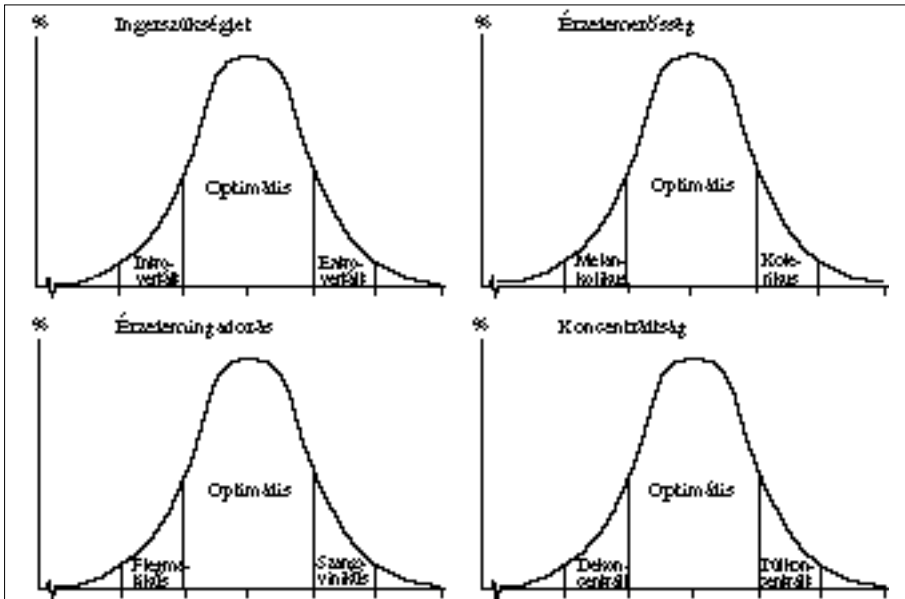
Követve Eysenk dimenzióba sorolási törekvését, Galénosz típusai két dimenzióba sorolhatók: melankolikus–kolerikus és flegmatikus–szangvinikus. Jung két típusa eleve dimenzióként adott: introvertált–extrovertált. Eysenk labilitás és stabilitás kategóriái is eleve dimenziót képeznek. Ennek a dimenziónak a típusait célszerűbb dekoncentrátságnak és túlkoncentrátságnak nevezni. A szakirodalomból végül is ezt a négy dimenziót emeltem ki. Ezek a dimenziók tulajdonképpen az affektív apparátus önszabályozó és ezáltal a személyiség akti-

vitását is öröklötten szabályozó működésének az alapvető, fent megnevezett változói, szempontjai. A változókhoz hozzárendelve a dimenziók kategóriáit, az alábbiakat kapjuk.

Ingerszükséglet:	INTROVERTÁLT	EXTROVERTÁLT
Érzelemerősség:	MELANKOLIKUS	KOLERIKUS
Érzelemingadozás:	FLEGMATIKUS	SZANGVINIKUS
Koncentrálttság:	DEKONCENTRÁLT	TÚLKONCENTRÁLT

Amint az előző alcím példái szemléltetik, az egyéni különbségek nem dichotomikusak, hanem általában normális eloszlásúak. Az affektív különbségek is ilyenek. A terület szakirodalma arról tanúskodik, hogy a kutatók minden áron egymástól független típusokat, esetleg dichotomikus dimenziókat keresnek. Ezért ismételtlen összekeverednek az egyéni különbségek a szélsőséges eltérésekkel (a klinikai esetekkel). Továbbá nem egyértelmű, hogy az egyének többsége csak elhanyagolható mértékben különbözik a fajspecifikus optimumtól a szóban forgó dimenzió, szempont szerint. A normális eloszlást tekintve elméleti modellnek, a fenti négy szempont szerint az egyének mintegy kétharmadának optimális az ingerszükséglete, az érzelemerőssége, az érzelemingadozása és a koncentrálttsága, amint a 3. ábra mutatja

A nyolc típushoz elméletileg 14–14 százaléknyi egyén tartozik. A $\pm 2s$ alatti és fölötti mértékben eltérő 2–2 százaléknyi személyek kezelésre szoruló esetek, a $\pm 3s$ alatti és fölötti néhány tized százaléknyi emberek súlyos betegek. Ezek az endogén pszichózis enyhe és súlyos esetei. Az enyhébb tünetekkel a pedagógusnak is dolga van: föl kell ismerni legalább azon a szinten, hogy javasolhassa a kivizsgálást. Az ingerszükséglet szerint depresszióról vagy eufóriáról, az érzelemerősség szerint akinetikus vagy hiperkinetikus tanulókról lehet szó és így tovább. Mivel az affektív apparátus működésére mind a négy szempont (dimenzió) érvényes, ezért az alapeseteknek számos variációja lehet attól függően, hogy hány szempont szerint van eltérés az optimumtól és ezek kombinációjában melyik eltérés dominál. Elképzelhető, hogy például Kagan gátlásos típusa a négy dimenzió $-2s$ és $-3s$ közötti, a gátlástalan típusa pedig a $+2s$ és $+3s$ közötti eseteket jelenti. Ezek után röviden felidézem a négy szempont szerinti nyolc típus legfontosabb jellemzőit, majd az egyéniségfejlesztés feladatait ismertetem.



3. ábra
Az affektív különbségek modellje

A készenléti feszültség fenntartásához ingerek kellenek. Ez az ingerszükséglet. Azonos erejű és tartalmú inger különböző mértékű feszültséget gerjeszthet. Vannak, akik ugyanannyi ingerből több, mások kevesebb ingerületet állítanak elő. Az emberek öröklötten különbözőnek aszerint, hogy készenléti feszültségük fenntartásához mekkora az ingerszükségletük. Ezt a jelenséget sokan felfedezték, az empirikus kutatásokban is mindig egyértelműen elkülönülő kategória. Az értelmezések és a megnevezések ugyan különbözőek, a lényeg azonban azonos: az emberek között két jól megkülönböztethető csoport létezik: az extrovertáltak, akik kifelé fordulók, keresik a társaságot, élénkek, folyton tesznek-vesznek, nyüzsögnek és az introvertáltak, akik befelé fordulók, kerülnek a társaságot, visszafogottak, elmélyedők, külső megnyilvánulásaikban passzívak. Különböző kutatások azt is feltárták, hogy az introvertáltak érzékenyebbek a fájdalomra, különböző ingerekre, az extrovertáltak pedig érzéketlenebbek. Szemléltetésül a citrompróbát szokás említeni. Ugyanannyi citrom az introvertáltakból sokkal több nyálat választ ki, mint az extrovertáltakból. Amint a 3. ábra mutatja, a készenléti feszültség fenntartásához az emberek többségének optimális az ingerszükséglete. Kisebb hányadukra érvényes az introvertált és extrovertált megkülönböztetés (a néhány százaléknyi szélsőséges eset pedig pszichózisra erősen hajlamos vagy ilyen betegségben szenved: depresszióban/melankóliában, illetve mániásak/eufóriásak).

Az érzelemerősség szerinti különbség azt jelenti, hogy vannak emberek, akiknek az idegrendszere az optimálisnál mindig kevésbé/jobban telített energiával. A „mindig” azt kívánja jelezni, hogy öröklött tulajdonságról van szó, továbbá azt, hogy az inger aktuálisan változó ereje az optimálisnál rendszeresen kisebb/nagyobb erejű ingerületet gerjeszt. Az alacsony érzelmi energiával működő embereket nevezük melankolikus egyéniségeknek, akik az alacsony erejű késztetés miatt problémakerülők, engedelmeskedők, semmittevésre, kishitűsre hajlamosak. A nagy érzelmi energiájúak a kolerikus személyek, akik készséggel vállalnak föl problematikus, nehéz helyzeteket, vezetők, „a gyertyát két végén égetők”, túlzott önbizalomra hajlamosak.

Az érzelemingadozás szempontjából az emberek abban különböznek egymástól, hogy az érzelem ereje milyen gyorsan és mekkora mértékben képes a változásra. A szangvinikus személyek érzelmei szélsőségesen hullámzóak, erős dühkitöréseket hirtelen lecsöndesedések követnek, problémákra, ingerekre rendkívül gyorsan és élénken, nagy erőket mozgósítva reagálnak. (Ez a tulajdonság a hisztéria enyhe változatának tekinthető.) A flegmatikus emberek viszonylag erős ingerekre is enyhén reagálnak, közömbösek, ugyanakkor magabiztosak, szilárdak, megfontoltak.

A koncentráltóság szerint az emberek abban különböznek egymástól, hogy milyen mértékben és milyen tartósan képesek összpontosítani a felmerülő problémákra, célokra, szándékokra. A dekoncentrált személyiség hajlamos arra, hogy hamar föladjja, abbahagyja az adott tevékenységet, egyéb ingerek elterelják a figyelmét. Ugyanakkor az egyéb ingerekre való nagyobb nyitottság lehetővé teszi, hogy olyan ingereket is észrevegyen, amelyek segíthetik a sikeres viselkedést (és amelyektől a túlságosan erős koncentráció esetén eleshetünk). A megosztott figyelem is bizonyos mértékű dekoncentrátságot feltételez. A túlkoncentrált személyiség beszűkülésre, szakbarbárságra, rugalmatlanságra hajlamos, ezzel szemben viszont kitartó, a részletekben mélyre hatoló, célratörő.

Egyéniségfejlesztési szempontból legalább három ok miatt szükséges ismerni, hogy a tanuló milyen az ingerszükséglete. Ha optimális, nincsen speciális tennivalónk. Ha a tanuló introvertált vagy extrovertált, akkor ezt mindenekelőtt mint öröklött adottságot tudomásul kell vennünk, és nekünk kell ehhez alkalmazkodnunk. El kell fogadnunk, sőt lehetővé kell tennünk, hogy az introvertált a neki túlzóan erős ingerkörnyezetből félrehúzódhasson, illetve lehetővé kell tennünk, hogy az extrovertáltak kielégíthessék fokozott ingerszükségletüket. Ez nem azt jelenti, hogy az elzárkózást, a kirekesztődést, illetve a szeretlenséget elfogadnunk vagy táplálnunk kellene. Az ésszerű mértékű és helyénvaló önkorlátozás elsajátításának segítése alapvető nevelési feladat.

Az ingerszükséglet szerinti öröklött különbségek nem érték kategóriák. Az introvertáltakból egyaránt válhatnak problémaérzékeny, elmélyült alkotó, de zárkózott, üresjáratú spekulációkba bonyolódó, önző személyiségek is. Hasonlóképpen: az extrovertáltak hajlamosak arra, hogy felszínes, túlnyüzsgő, az érvényesülésben a kapcsolatokat kihasználó, mások érdekeit, a konkrét helyzetet felületesen mérlegelő, „bohém” személyiséggé alakuljanak, de arra is, hogy a közösségeket összetartó, szervező, másokat segítő, nyíltszívű személyiségekké fejlődjenek. Mindez a szociális közegtől, az egyéniségfejlesztéstől függ.

Feltételezhető: az introvertáltak és az extrovertáltak hajlamosak arra, hogy a szélsőségesen szokatlan élmények, erős konfliktusok, a tartósan ingerszegény vagy túlingerlő környezet hatására depressziós, illetve eufórikus tüneteket mutató megbetegedjenek, pszichiátriai kezelésre szoruljanak. Ezért a feltűnően introvertált és extrovertált tanulókkal kapcsolatban az a nevelő feladata, hogy védje őket a szélsőséges élményektől, konfliktusoktól és környezeti ingerektől, illetve óvatosan, fokozatosan segítse elsajátítani ezek kezelésének módjait, szükség esetén pszichiátriai vizsgálatot kezdeményezzen.

Az itt felmutatott összefüggések értelem szerűen érvényesek az érzeleméresség, az érzelemingadozás és a koncentrátság szerinti öröklött különbségekre is. Ezért a sajátos tartalomra figyelve röviden tárgyalhatjuk azokat.

A melankolikus egyéniségektől nem helyes a szokásos, és főleg annál nagyobb erőfeszítést igénylő feladatok megoldásában lelkes lendületet elvárni. Ez kishitűvé, szorongóvá alakíthatja őket. Ugyanakkor kitartást, precizitást, megbízható következetességet igénylő feladatokkal, viszonyulással és biztonságot nyújtó közegben pozitív egyéniség jöhet létre. A kolerikus személyiség könnyen válik diktatórikussá, agresszív, beképzeltté, ha teljesítményét környezete elvtelenül magasztalja, erőszakos viselkedését eltűri, féli. Ugyanakkor nehéz helyzeteket megoldó, nagy produktívású, kiváló vezető személyiséggé fejlődhet, ha kellő önismeret és önkontroll alakulhat ki benne.

Ez azonban csak korlátozással kevésbé érhető el, mert az akadályok inkább frusztrálják, erőszakos megoldásokra, jobb esetben a korlátok kényszerű tudomásul vételére készítetik, semmint hogy pozitív irányú tanulást eredményeznének. Leginkább az erőszakkal elért teljesítmény észrevétlenül hagyása, el nem ismerése segíthet. Érettebb intellektus esetén pedig ennek az öröklött sajátágnak a tudatosítása, az ebből származó konfliktusok elemzése, újabb konfliktushelyzetek megfigyeltetése, elemzettetése tehet jó szolgálatot.

A szangvinikus egyéniségek hajlamosak arra, hogy agresszív, összeférhetlenné, alacsonyabb fejlettségi szinten verekedővé, garázdává váljanak. Megfelelő szociális közegben viszont problémaérzékeny, kezdeményező, megoldásra készítő konfliktuskiváltó, nagyfokú és rugalmas érzékenységu egyéniséggé fejlődhetnek (amely sajátág például a sikeres művészeti tevékenység fontos feltétele). A flegmatikus egyéniségek könnyen válhatnak érzéketlenné, közömbössé, érzelmileg kiüresedetté, akik nem is veszik észre, hogy

Az ingerszükséglet szerinti öröklött különbségek nem érték kategóriák. Az introvertáltakból egyaránt válhatnak problémaérzékeny, elmélyült alkotó, de zárkózott, üresjáratú spekulációkba bonyolódó, önző személyiségek is. Hasonlóképpen: az extrovertáltak hajlamosak arra, hogy felszínes, túlnyüzsgő, az érvényesülésben a kapcsolatokat kihasználó, mások érdekeit, a konkrét helyzetet felületesen mérlegelő, „bohém” személyiséggé alakuljanak, de arra is, hogy a közösségeket összetartó, szervező, másokat segítő, nyíltszívű személyiségekké fejlődjenek. Mindez a szociális közegtől, az egyéniségfejlesztéstől függ.

tapintatlanságukkal másoknak fájdalmat okoznak, akik esetleg hidegvérű bűnözőkké, gyilkosokká torzulhatnak. Ugyanakkor a pozitív nevelő közeg higgadt, megbízható, a problémákat nyugodtan megfontoló, válságos helyzetben a „fejét nagyon nehezen elvesztő”, monotóniatúrést kívánó foglalkozásokban produktív egyéniségekké fejlődhetnek.

Mivel a koncentráció az érzelem tartalmától függően alakul, ezért ez a tulajdonság csak jóval a születés után nyilvánulhat meg a különböző tartalmú ingerek vételének begyakorlása révén. A biológiai fejlődés mint feltétel is nyilvánvaló, hiszen az idegsejteket összekapcsoló hatalmas mennyiségű végződés szigetelésében, ezért a koncentrációban nyilvánvalóan szerepet játszó velőshüvely létrejötte a születés utáni években gyorsul fel és egészen húszéves korig tart. Emellett a koncentráció képességének fejlődésében jelentős szerepet játszik a környezet. A rendkívül gyorsan és gyakran változó környezet átfolyó ingerei vélhetően nem segítik a koncentráció képesség fejlődését, dekoncentrált egyéniség lehet a következmény. A beszűkült közeg folyton ismétlődő azonos ingerei viszont feltehetően beszűkülő, elmerevedő túlkonzentráltságot segítenek elő. Mindez azonban nem azt jelenti, hogy a dekoncentrált és a túlkonzentrált egyéniségek közötti különbségeknek nem lennének örökléslévi okai. E vonatkozásban azonban az érés és a környezet nyilvánvalóan nagyobb szerepet játszik, nagyobb lehet a szociális közeg, a nevelés pozitív vagy károsító hatása. A dekoncentrált egyéniség kedvezőtlen körülmények között szétesővé, kapkodóvá, megbízhatatlanná, szertelenné alakulhat, a kedvező hatások viszont sokirányú érdeklődésűvé, a látszólag oda nem tartozó információkat is észrehevővé, gazdag szociális kapcsolatokat ápolóvá, megosztott figyelművé fejlődhet.

A bemutatott nyolcféle affektív különbség (és azok itt nem tárgyalt, valamilyen szabályok szerint kombinálódó változatai) az emberek kisebb hányadát jellemzik. Feltételezhető, hogy nevelődésüktől, neveltetésüktől függően belőlük kerülnek ki a szűkebb és tágabb közösségek sajátos területeken kiemelkedően értékes és hasznos, vagy a káros, ön- és közveszélyes személyek. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a nagy többséget képviselő, optimális affektív energiával működő személyek nem lennének kitéve a szociális környezet károsító hatásának, vagy nem emelkedhetnek a legkiválóbbak közé. Csak arról van szó, hogy a fenti öröklött sajátságok valamelyikével megáldott/megvert emberek megfelelő közegben hajlamosabbak mind az eredményesebb előnyös, mind pedig a hátrányos fejlődésre.

Az öröklött affektív különbségekből fakadó előnyös egyéniségfejlesztés a családi és az intézményes nevelés állandó, folyamatos feladata a megfelelő individualizációs közeg, hatásrendszer, elvárások és értékelések által. A gyakorlati tennivalók kísérleti kidolgozása és elterjesztése az egyéniségfejlesztés eredményességének ígéretes lehetőségévé és eszközévé válhat.

Habituális különbségek

Azok a tárgyi és szociális feltételek (lehetőségek és korlátok), amelyek lehetővé teszik, illetve akadályozzák az öröklött szükségletek és aktivitási hajlamok kielégítését, folyamatosan gazdagítják a tanult habituális motívumok (rutinok, szokások, minták, attraktív és averzív attitűdök, szenvedélyek) készletét. A habituális motívumok gyarapodásukkal arányosan egyre gyakrabban befolyásolják a szándéktalan döntéseket, vagyis az aktivitás (a magatartás, a viselkedés) szabályozását. Végül kialakul a habitus, amely az egyénre jellemző módon szabályozza a tapasztalati szintű magatartást (döntési aktivitást). A motívumokról szóló tanulmány utolsó részében megtalálható a habitus kialakulásával kapcsolatos alapvető információ. (17) Itt most a személyek habitus szerinti, vagyis a habituális különbségekről, az ezekből adódó egyéniségfejlesztő feladatokról lesz szó.

A habituális különbségeket mennyiség, zárttság, érték és tartalom szerint célszerű figyelembe venni. A habitus komponensei (rutinok, szokások, minták, attitűdök, szenvedé-

lyek) születésünk után fokozatosan gyarapodnak. Például állandó, egyhangú, kiszolgáló közegben a habitus komponenseinek mennyisége szegényes maradhat. Ezzel szemben a változatos, önállóságra, önkiszolgálásra, aktivitásra készítő közegben megfelelő, esetleg gazdag komponenskészlet halmozódhat föl.

A születést követő 15–20 év alatt felhalmozódó habituális motívumrendszer fokozatosan strukturálódik, habitussá zárul. Kiépül a tapasztalati személyiségünk, a második természetünk, ennek részeként a habituális motívumrendszerünk, amely fontos szerepet játszik sajátos egyéniségünk kialakulásában, aktivitásunk szabályozásában. Az egyéniség meghatározó jelentőségű sajátsága a habitus zártsága. Szilárd szokásrendszerű, zárt közegben a habitus túl szorossá, merevvé zárulhat, bigott egyéniség jöhet létre. A nyitott, változatos tárgyi és kulturális környezet segítheti a toleráns, esetleg az adaptív habitusú egyéniséggé válást. (A kialakult nézetet felidézve: a bigott egyéniség a saját habituális motívumaitól eltérő motívumok által szabályozott viselkedésű egyéniségekkel szemben intoleráns, elítélő, a saját motívumrendszerének elfogadását elváró, esetleg a másokra ráerőszakoló. A toleráns egyéniség habitusa szilárdan zárt lehet, de mások egyéniségét tudomásul veszi, önmaga motívumrendszerét másokra nem akarja ráerőszakolni. Az adaptív habitusú egyéniség nemcsak toleráns, hanem viszonylag könnyen tanul új habituális motívumokat, attitűdjei ellenkező előjelűvé alakulhatnak.)

A habituális motívumok érték szerint is különbözőek: önmagunk és mások számára hátrányos, semleges vagy előnyös magatartást aktiválhatnak. Az érték a motívum tartalmától függ: a rutin, a minta, a szokás, az attitűd, a szenvedély önmagában véve értékfüggetlen. Tartalmától függően azonban például a szófelismerő rutinok előnyösek, ezzel szemben a szokássá vált gunyoros mosoly hátrányos; az olvasás szokása és szenvedélye előnyös, a droghasználat szokása, majd szenvedélye káros.

A pedagógiai pszichológia (educational psychology) kézikönyvei általában külön fejezetet szentelnek a kulturális különbségeknek, amelyeket a rasszok, etnikumok, a szocio-ekonomiai (szociális osztályok) és hasonló szempontok szerint tárgyalnak. Arról adnak ismereteket, hogy ezeket a szempontokat tekintve mekkorák a tanulmányi különbségek. Ismertetik továbbá a különbségek csökkentését célzó (felzárkóztató, korrekciós, együtt nevelési stb.) kísérleteket, programokat, a hatékonyságelemző kutatásokat. Az eredmények kiábrándítóak. A fentiek alapján már tudjuk, hogy a tanulmányi különbségek kiegyenlítése, számottevő csökkentése általában eredménytelen és értelmetlen erőfeszítés. Miért lenne ez lehetséges, ha a kulturális meghatározottságokból indulunk ki?

Magyarországon az iskolába lépő cigány gyerekek átlagosan 2 évvel vannak elmaradva a nem cigány gyerekektől mind a kognitív, mind a habituális (magatartásbeli) fejlettségüket tekintve. A regresszióanalízis azt mutatja, hogy ennek az elmaradásnak semmi köze nincs ahhoz, hogy cigánynak születtek. A lemaradás oka a családi nevelés és ezzel összefüggésben a szülők iskolai végzettsége. Azok a nem cigány gyerekek, akiknek a szülei hasonló szinten iskoláztak és hasonló a családi nevelés is, ugyanilyen mértékű lemaradással kezdik meg a tanulmányaikat. (18) A családi nevelés különbségei habituális különbségeket eredményez. Eltérőek a kognitív, a szociális, a perszonális szokások, minták, attitűdök. Ezek eltérő magatartásban, viselkedésben, iskolához való viszonyban nyilvánulnak meg.

A cigány gyerekek elmaradásának kezelésében mindazok az eljárások alkalmazandók, amelyek a fentiekben használhatóknak minősültek. Ez azonban mind nem elegendő, ha a motívumrendszerüknek azok a komponensei változatlanok maradnak, amelyek negatívan befolyásolják az iskolai nevelés eredményességét. Ezeket az értelmi, a szociális és a perszonális nevelést akadályozó motívumokat megfelelő kutatásokkal ki lehet választani, és kísérletet lehet tenni a nevelést előnyösen befolyásolóvá alakításukra. Ugyanakkor az egyéni különbségek kezelésének célja ebben a vonatkozásban is az egyéniség fejlődésének segítése. Vagyis a motívumrendszer összes többi sajátos komponensét folyamatosan

megerősítve, fejlesztve és az egyéni sajátosságok, identitásuk többiek általi elfogadását elősegítve remélhető a fejlődésbeli elmaradás kezelése. A cigány gyerekek természetesen csak példaként szerepeltek, velük kapcsolatban vannak megbízható adataim. A következtetés mindenfajta kulturális hátránnyal iskolába járó tanulóra érvényes lehet.

Jegyzet

- (1) NAGY JÓZSEF: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
- (2) Lásd például GOOD, T. L., BIDDLE, B. J., BROPHY, J. E. (1975): *Teachers make a difference*. Holt, Rinehart & Winston, New York.; WEINERT, F. E., HELMKE, A. (1988): *Individual Differences in Cognitive Development: Does Instruction Make a Difference?* In: Hetherington, E. M., Lerner, R. M., Perlmutter, M. Child Development in Life-Span Perspective, Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, Hillsdale etc.; GLASER, R. Adaptive Education: Individual Diversity and Learning. Holt, Rinehart and Winston, New York etc., 1997.
- (3) NAGY JÓZSEF: *Csoportképző hajlam és nevelés*. Iskolakultúra. 1997. 10. sz. 3–13. old.
- (4) Néhány ország kivételével, lásd BATHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák, különbségek: egy differenciális tanításelmélet vázlatja*. OKKER Kiadó, Budapest, 1997.
- (5) Lásd például: FINDLEY, W. G., BRYAN, M. Ability grouping: 1970 status, impact, and alternatives. University of Georgia, Athens, 1971; GOODLAD, J. I.: *A place called school*. McGraw-Hill, New York, 1983; OAKES, J. *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press, New Haven, 1985; SLAVIN, R. E. Achievement Effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. John Hopkins University, Baltimore., 1990.
- (6) DEWAR, J.: *Grouping for arithmetic instruction in six grade*. Elementary School Journal, 1964. 63. sz., 266–269; WEINSTEIN, C. S.: *Reading group membership in first grade*. Teacher behaviours and pupil experience over time. Journal of Educational Psychology, 1976. 68. sz., 103–116; BORG, W. R.: *The Evaluation of Ability Grouping*. Co-operative Research Project. No. 577. Utah State University, 1964; McPARTLAND, J. M., COLDIRON, J. R., BRADDOCK, J. H.: *School structures and classroom practising elementary, middle, and secondary schools*. John Hopkins University, Baltimore, 1987.
- (7) GOODLAD, J. I., ANDERSON, R. H.: *The Nongraded elementary school*. Harcourt, Brace & World, Inc., New York etc., 1959, 1963.
- (8) CARROLL, J. B.: *A modell of school learning*. Teachers College Record, 1963. 64. sz., 723–733.
- (9) NAGY JÓZSEF: *A kompetenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1974.
- (10) NAGY JÓZSEF: *Articulation of pre-school with primary school in Hungary: An alternative entry model*. Unesco Institute for Education, Hamburg. 1989.
- (11) BLOOM, B. S.: *Learning for mastery*. (UCLA-CSEIP). Evaluation Comment, 1, 2. 1968; BLOOM, B. S.: *Human characteristics and school learning*. McGraw Hill, New York, 1976; BLOCK, J. H. and ANDERSON, L. W.: *Mastery learning in classroom instruction*. Macmillan, New York, 1975; BLOCK, J. H., ARLIN, M.: *Time, equality, and mastery learning*. Review of Educational, 1984; NAGY József (szerk.): *A megtanítás stratégiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
- (12) Lásd például GAGNÉ, R. M.: *Learning Hierarchies*. American Psychological Association, Berkeley, 1968; NAGY JÓZSEF: *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1985; NAGY JÓZSEF: *Értékelési kritériumok és módszerek*. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. sz., 25–49. old.
- (13) NAGY JÓZSEF: *A kognitív készségek és képességek fejlesztése*. Iskolakultúra, 1999. 1. sz. 14–26. old.
- (14) JUNG, C. G.: *Psychological types*. Harcourt Brace, New York, 1924.
- (15) EYSENK, H. J.: *The structure of Human Personality*. Methuen, London, 1953.
- (16) KAGAN, J.: *Unstable Ideas: Temperament, Cognition, and Self*. Harvard University Peers, Cambridge etc., 1989.
- (17) NAGY JÓZSEF: *A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése (II.)*. Iskolakultúra, 1998. 12. sz. 59–76. old.
- (18) NAGY 1980. i. m.