

Mező Ferenc¹: Személyiségfejlesztés, mint a különleges bánásmód egy kritikus aspektusa

Absztrakt: A különleges bánásmódot igénylő (tehetséges és/vagy sajátos nevelési igényű és/vagy beilleszkedési, tanulási és magatartás zavaros) tanulók fejlesztésének egyik célterülete a személyiségfejlesztés. E fejlesztési terület azonban számos kritikus pontot tartalmaz. Ilyenek: a személyiség fogalma, fejleszthetősége, a fejlesztés etikai/jogi aspektusai, a fejlesztést segítő diagnosztikai lehetőségek elégtelensége, a fejlesztő eljárások hatásvizsgálati problémái stb. Jelen tanulmányban e témakörrel kapcsolatos problémafelvetések, megoldási javaslatok, s kutatási tapasztalatok összefoglalása történik meg.

Magyarország nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvényében [1] megjelenő különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében a „különleges bánásmód” egyik eleme a differenciált, egyénre szabott személyiségfejlesztés lehet(ne). A „személyiségfejlesztés” kifejezés azonban olyan implicit tartalmakat hordoz magában, amelyek kihívások elé állítják a személyiségfejlesztést megvalósítani kívánó pedagógusokat, pszichológusokat.

Implicit tartalmak és korrelátumok

A „személyiségfejlesztés” kifejezés burkolt tartalmi és korrelátumai közé sorolhatjuk például a következőket:

1. Létezik valami, amire a „személyiség” szóval utalunk. Probléma: a személyiség mindenki által elfogadott definíciója még várat magára, így többen többféleképpen értelmezhetik azt, hogy voltaképpen mit is kellene fejleszteni, ha személyiségfejlesztéssel kívánunk foglalkozni. A nemzeti köznevelésről szóló CXC. törvény sem definiálja e fogalmat, így elég tág teret enged a különböző megközelítéseknek. Ebben pozitívum lehet, hogy a „definiátlanság” által a köznevelési törvény nagy szabadságot enged az egyes köznevelési intézményeknek és munkatársainak; másrészt negatívum lehet, hogy nem garantált, hogy e szabadsággal minden intézményben meg tudnak-e küzdeni...
2. A „személyiségfejlesztés” kifejezés egyik ki nem mondott korrelátuma, hogy a személyiség nem konstans, hanem változó entitás. Probléma: a sokféle személyiség-definíció közös vonásainak egyike, hogy a személyiség viszonylag állandó tulajdonságaink összessége (ergo: a személyiség viszonylag konstans komplexum), ám képes a változásra is (tehát mégsem konstans, hanem változó jelenség). Abban is nagy a megegyezés, hogy nem „kész” személyiséggel születünk, hanem a személyiségünk változhat, alakul életünk során.
3. A „fejlesztés” szóból adódó implicit tartalmak egyike, hogy a személyiségváltozás, -alakulás (legalábbis bizonyos határok között) előre megtervezett módon befolyásolható – ezt nevezzük személyiségfejlesztésnek. Probléma: a humán személyiségfejlődés polygénés multifaktoriális (vagyis: sok gén által, s sokféle környezeti tényező által is determinált) jellegéből adódóan kérdéses, hogy napjaink géntechnológiai, pedagógiai és pszichológiai színvonalán valójában mennyire tervezhető a személyiség alakulása.
4. A „fejlesztés” szó másik korrelátuma, hogy a „személyiség”-et matematikai statisztikai szempontból minimum ordinális skálájú statisztikai változónak tekinthetjük. Magyarázat: az ordinális skálájú változók értékei már rangsorolhatók, s a fejlődés, fejlesztés kifejezésekből arra lehet következtetni, hogy a személyiségnek lehetnek fejlettebb, s kevésbé fejlett állapotai.

¹ PhD, Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, ferenc.mezol@gmail.com

Probléma: nem minden esetben egyértelmű, hogy melyik fejlettségi állapot a „jobb” (lásd például az extravertió-introvertió dimenzióját).

5. A személyiségváltozó(k)nak létezik egy olyan értéke, vagy értéktartománya, amely a személyiségfejlesztés során elérendő célként (egyfajta „személyiségideálként”) jelölhető meg (amiből következik, hogy olyan értékekkel és/vagy értéktartományokkal is számolhatunk, amelyek elkerülése a cél). Probléma: egyrészt létezhetnek olyan személyiségváltozók, amelyeknél az ideális érték(tartomány) kijelölése nem egyértelmű (például a már említett extravertió-introvertió esetében); másrészt az „ideális személyiség” jellemzői (szub)kulturánként, koronként, sőt: személyenként is eltérő lehet - ez esetben ki ítélje meg, hogy mi az ideális?
6. A személyiségfejlesztés feltételezi, hogy meg tudjuk mondani, milyen fejlettségi szinten van egy adott időszakban egy adott személy - vagyis: objektív, megbízható és érvényes pszichodiagnosztikai eszközökkel rendelkezünk e feladat teljesítéséhez. Probléma: egyrészt teljes mértékben objektív, megbízható és érvényes diagnosztikai eszközökkel valószínűleg sosem fogunk rendelkezni; másrészt a köznevelési intézményekben a pedagógusok diagnosztikai kompetenciái, „jogosítványai” nem teszik lehetővé a lehetőségekhez képest legobjektívebbnek, legmegbízhatóbbnak, legérvényesebbnek tekinthető diagnosztikai lehetőségek alkalmazását; harmadrészt ezen eszközök használata pszichológus kompetenciához kötött, a hazai iskolapszichológiai ellátottság pedig nem tökéletes. Ugyanakkor rendelkezésre állnak olyan pedagógusok által is alkalmazható diagnosztikai eszközök is, amelyek segíthetik a tanulók személyiségének megismerését [2, 3, 4, 5, 6].
7. A következő korrelátum: a személyiségfejlesztés hatása önkontrollos („ilyen volt – ilyen lett”) vizsgálati elrendezés formájában mérhető az előző pontban jelzett módszerek, eszközök, jogosítványok és kompetenciák birtokában. Probléma: diagnosztikai eszközök/szakemberek hiányában az elő- és utóvizsgálatok sem garantálhatók.
8. Optimális esetben a személyiségfejlesztés akkor fejeződik be, ha a hatásvizsgálat szerint a „személyiségideálnak” megfelelő értékek diagnosztizálhatók. Probléma: az optimális esettel szemben a személyiségfejlesztés (legalábbis a személyiségfejlesztésre való kísérlet) olyankor is befejeződhet, amikor elfogy a rendelkezésre álló türelem, pénz, idő (pl. vége a tanévnek, vagy az adott iskolafokozatnak)...
9. A személyiségfejlesztés burkoltan felveti egy olyan módszertan létezését, s a személyiségfejlesztést végzők által történő birtoklását, amellyel egy fejletlenebb szintről egy fejlettebb szintre formálható valakinek a személyisége. Probléma: a hatásvizsgálatokkal valóban alátámasztott fejlesztő módszerek ritkák, s nem szerepelnek feltétlenül a pedagógus-, iskolapszichológus képzésben. Ugyanakkor szerepelnek e képzésekben azok a elméleti tartalmak, amelyek a személyiségfejlesztési tevékenység hátterében állnak. Tapasztalat szerint bármilyen hangzatos nevet, különleges segítőeszközt, akár más élőlényt (lásd pl. az állatasszisztált fejlesztések világát) alkalmaz egy-egy személyiségfejlesztő beavatkozás, lényegében négy alapvető tanuláselméletre vezethető vissza e módszerek mögött álló hatásrendszer. E tanuláselméletek pedig: a klasszikus kondicionálás, az operáns tanulás, a szociális tanulás és a belátásos tanulás.

A *klasszikus kondicionálás* révén a személyiség reflex-jellegű összetevői alakíthatók: új feltételes reflexek létrehozásával, korábbi feltételes reflexek kioltásával, feltételes reflexeket kiváltó ingerek generalizálásával vagy éppen diszkriminálásával, láncreflexek feltárásával és továbbépítésével avagy éppen megszakításával. A klasszikus kondicionálás tipikus alkalmazási területe például a tanult emocionális reflexnek tekinthető vizsgaszorongás kezelése.

Az *operáns tanuláselmélet* a megerősítések célzott adagolásán át hathat a személyiségalakításra. Az effektus törvény szerint egy viselkedés jövőbeli előfordulásának a valószínűségét az határozza meg, hogy a múltban milyen észlelt hatások (megerősítések) követték az adott viselkedést. A megerősítések lehetnek pozitívák (például jutalmazás, vagy a büntetés megvonása), vagy negatívák (például büntetés, vagy a jutalom megvonása). A pozitív megerősítésektől a viselkedés előfordulási gyakoriságának növekedését várhatjuk a jövőben, míg a negatív megerősítés hatására az adott viselkedés előfordulási gyakorisága várhatóan csökkeni fog. Lényeges kiemelni, hogy nem a

megerősítéseket adó, hanem az azokat kapó személy szempontjából értelmezendő egy-egy megerősítés pozitív vagy negatív értéke. Konkrétan: sokkal lényegesebb az, hogy a megerősítést kapó tanuló milyen értékűnek (pozitívnak vagy negatívnak) gondolja a megerősítést, mint az, hogy a megerősítést adó pedagógus számára az pozitív vagy negatív-e. A két személy és a két lehetséges érték négy esetet eredményez – ezek bemutatásakor az alábbiakban + és – jelek fogják jelezni az érték irányát, s az első jel a pedagógus, a második a diák nézőpontját fogja mutatni:

- a) +,+ : a pedagógus elismerő szavakkal és kiváló osztályzattal jutalmazza a diák egyik tanórai megnyilvánulását, s ez a diák szemében is jutalom értékű. Az effektus törvény alapján várható hatás: a jövőben is motivált lesz a diák az így megerősített viselkedésre.
- b) +, - : a pedagógus elismerő szavakkal és kiváló érdemjeggyel jutalmazza a tanuló egyik tanórai megnyilvánulását, ám ez a diák szemében büntetés értékű (mert kortársai strébernek fogják emiatt nevezni, kiközösítik, megverik). Az effektus törvény alapján várható hatás: a diák nem lesz motivált a jövőben a hasonló viselkedésre.
- c) -,+ : a pedagógus rosszálló tekintettel, szavakkal és elégtelen érdemjeggyel bünteti a tanuló teljesítményét, ám ez a diák számára lényegtelen (a semleges érték a negatívhoz hasonló következményekkel járhat ilyen esetben), netán jutalomértékű, mert a kortárs referenciacsoport számára a “rosszul tanulás: érték”... Az effektus törvény alapján nem várható, hogy a diák a jövőben jobban fog tanulni e tanári beavatkozási kísérlet hatására.
- d) -,- : a pedagógustól származó elmarasztalás a diák számára is negatív értékű. Az effektus törvény alapján várható, hogy a megrótt tanuló igyekszik másképpen viselkedni majd a jövőben.

A megerősítések adása tervszerűen is történhet, nemcsak eseti jelleggel. A megerősítési terveknek négy jellegzetes típusa ismert – ezek: a rögzített időterv, a változó időterv, a rögzített arányterv és a változó arányterv. Az időtervek esetében azt határozhatjuk meg, hogy milyen időbeli ritmus alapján adunk megerősítéseket. A rögzített időterv esetében például előre meghatározhatjuk, hogy minden x. percben erősítjük meg a viselkedést. A változó időterv esetében ezzel szemben azt határozzuk meg, hogy átlagosan x. percenként adunk megerősítést. A rögzített aránytervben ugyanakkor arról határozunk, hogy minden x. válasz után adunk megerősítést; míg a változó aránytervben átlagosan x választ erősítünk meg. A változó tervek (mivel kiszámíthatatlanabbak) jobban képesek fenntartani ugyan a tanulási motivációt iskolai körülmények között, ám szorongást keltő hatásuk is nagyobb. Az operáns tanulás alapján történő személyiségfejlesztésben a programozott oktatás, a viselkedésalakítás, a viselkedés rendezés, az elárasztás módszerei gyakoriak még.

A szociális tanuláselmélet személyiségfejlesztési célú alkalmazásakor modellek viselkedését, azok következményeit figyeltethetjük meg a kliensekkel, esetleg a modellekhez/viselkedésekhez fűződő attitűdöket változtathatjuk meg. Lehetőség van például a gyermek környezetében lévő felnőttek, gyerekek viselkedésének megfigyelésére, e viselkedések átvételére vagy elutasítására (pl. mások kárán való tanulásra), begyakorlására. A szerepjáték, drámajáték, irodalmi és filmélmények stb. esetleges hatása is legalább részben a szociális tanuláson át valósulhat meg. Példák a szociális tanuláselmélet gyakorlati alkalmazási lehetőségeire:

- szülőként/tanárként bemutatom a kívánt viselkedést. Ez megtörténhet a modellnyújtás előtt, közben vagy utólag nyújtott magyarázattal, beszélgetéssel kombináltan is;
- szülőként/tanárként nem mutatom be a nem kívánt viselkedést: nem mutatok rossz példát;
- a célszemély számára észlelhető és kívánatos módon megjutalmazok valakit, aki az adott viselkedést épp az imént gyakorolta;
- a célszemély számára észlelhető és nem kívánatos módon megbüntetek valakit, aki az adott viselkedést épp az imént gyakorolta;
- felhívjuk a célszemély figyelmét a számára lényeges személyek, filmszereplők, rajzfilmfigurák, olvasmányokban lévő szereplők kívánatos, modellértékű viselkedésére;
- nem hívjuk fel a célszemély figyelmét a nem kívánt viselkedést nyújtó személyekre;

- felhívjuk a célszemély figyelmét a számára lényeges személyek, filmszereplők, rajzfilmfigurák, olvasmányokban lévő szereplők nem kívánatos viselkedésére, amiért láthatóan büntetést kaptak; stb.

A *belátásos tanulás* alkalmazása során olyan helyzetek kihasználása, előidézése történhet meg, amelyekben a tanuló már meglévő viselkedéses sémái már nem hatékonyak, és vagy kognitív disszonanciát (egymással ütköző tapasztalatok belső konfliktusát) él át a gyermek; s hagyni/segíteni kell őt új viselkedéses sémák kitalálásában és/vagy a disszonancia redukcióban.

10. A személyiségfejlesztés során olyan szerepek különböztethetők meg, mint: a) a személyiségfejlesztést ígérők/végzők (a szolgáltatók); b) az alanyok (akiknek a személyiségfejlesztését végzik a szolgáltatók); c) a megrendelők (akik megbízzák a szolgáltatókat a feladat elvégzésével). Probléma: a személyiségfejlesztés szolgáltatás jellegéből adódóan fogyasztóvédelmi (pl. azt kapja a megrendelő, amit kért?), etikai (etikus-e valakinek a személyiségalakulásába valamilyen módon is beavatkozni akár az alany tudtával és beleegyezésével, akár anélkül?) és jogi (jogszerű-e a személyiségfejlesztési szolgáltatás kereslete/kínálata?) kérdéseket is felvet. Ki garantálja, hogy a személyiségfejlesztést megrendelő fogyasztóként azt a szolgáltatást kapom, amire szükségem van? Egy-egy iskolai szakkörre (legyen az drámajáték, bábszakkör, sportkör stb.) például csak azt mondjuk, hogy személyiségfejlesztő, vagy tényleg az? Ki/mi mutatja meg a megrendelő (pl. a szakköri díjat fizető szülő) számára, hogy valóban történt személyiségfejlődés, s nem kidobott pénz, s időpocséklás volt-e a féléves szakköri tevékenység? A megrendelőket és a szolgáltatókat egyaránt megnyugtató, a folyamatot szabályozó megoldás egyrészt a már korábban említett önkontrollos hatásvizsgálatban állhat (különösen, ha azt független személyek végzik), illetve az ígért és elvárt fejlesztőhatás egyeztetésében, s szükség szerint dokumentálásában van (s e dokumentum kitér a garanciákra, a sikerkritériumokra, s a sikertelenség esetén történő kompenzációkra is). A „fogyasztó” érdekeit védi tehát, ha:

- a) a személyiségfejlesztést ígérők/végzők körültekintő és részletes felvilágosítást adtak a megrendelőnek/alanyoknak a szolgáltatással kapcsolatban;
- b) a megrendelő körültekintő és részletes felvilágosítást adott a szolgáltatóknak igényeiről, elvárásairól;
- c) a felek megegyezésre jutottak, az elvárt és a teljesíthető szolgáltatások tekintetében. Mindez megvalósulhat írott, íratlan terápiás szerződés formájában, vagy tréningek megbízási szerződésének formájában.

A személyiségfejlesztés etikai aspektusait tekintve megjegyzendő, hogy a Pszichológiai Szakmai Etikai Kódex [7] célja, hogy megállapítsa a pszichológusok számára a hivatásuk gyakorlásával járó legalapvetőbb jogok és köteleességek rendszerét és hangsúlyozza a pszichológus erkölcsi, morális felelősségét. A pedagógusok számára mérvadó etikai normákat pedig a Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak [8] foglalja össze. E kódexeknek azonban nincs hatóságok által kötelezővé tett érvénye - ugyanakkor: a pedagógus és pszichológus társadalom jelentős része mégis hajlamos magát e normákhoz igazítani.

11. A személyiségfejlesztés ki nem mondottan magában foglalja azt is, hogy a „személyiségideált” valaki(k)nek (az alanyoknak és/vagy a megrendelőknél és/vagy a szolgáltatóknál) ki kell jelölniük. Probléma: ki milyen szinten jogosult beavatkozni a saját vagy más személyiségfejlődésébe. A köznevelésről szóló CXC. törvény 46.§ (2f) pontja például a tanuló jogaként nevesíti a személyiség szabad kibontakoztatásához való jogot – kérdés, hogy mennyire biztosított a szabad kibontakozás, ha mások (például a pedagógus, akinek ugyanezen törvény 62§ (1a) pontja alapján kötelessége gondoskodni a gyermek személyiségének fejlődéséről) meghatározzák a fejlődési ideálokat, s tesznek is azok megvalósításáért. Ez minőségbiztosítási, fogyasztóvédelmi, etikai és jogi problémákat vet fel ismét.

12. Mindez azokra az esetekre igaz elsősorban, amikor néhány kiragadott személyiségváltozó fejlesztését tűzzük ki célul. Egy másik lehetőség szerint a személyiség egészének fejlesztését célozzuk meg. A probléma: egy-egy személyiségváltozó diagnosztizálható, a fejlesztés hatására bekövetkező változása diagnosztikai módszerekkel bizonyítható. Ez azonban nem mondható el az egész személyiség esetében... A személyiség egészére nincsenek diagnosztikai eszközeink, s ezáltal a személyiség egészének változását sem tudjuk kimutatni. A személyiség egészének fejlesztése tehát elvileg lehetséges, gyakorlatilag azonban nem bizonyítható (1. táblázat). Ezek szerint vagy csak egy-egy kiragadott – de jól körülírt, jól definiált, mérhető és alakítható – személyiségváltozóra koncentrálhat a bizonyítékokon alapuló személyiségfejlesztés, vagy pedig ezeknek egy még mindig jól kontrollálható csoportjára egy komplex személyiségfejlesztés keretében [9].

13. Implicit tartalom végül az is, hogy a személyiségfejlesztést ígérők/végzők tisztában vannak az előző pontokkal és rendelkeznek azokkal a fejlesztést szolgáló módszertani, eszközjellegű repertoárral, valamint a szükséges jogosítványokkal és kompetenciákkal, amelyek az előző pontokban körvonalazott „személyiségideál” eléréséhez szükségesek. Probléma: napjainkban sajnos erre nincs garancia...

Látható tehát, hogy maga a „személyiségfejlesztés” kifejezés alkalmazása olyan ki nem mondott háttérismereteket és kompetenciákat feltételez, aminek napjaink magyar óvodai, iskolai körülményei nem tudnak maradéktalanul megfelelni. Ezt az észrevételünket – saját oktatói tapasztalatokon túl – néhány idevágó vizsgálati eredménnyel is igyekszünk alátámasztani az alábbiakban. E vizsgálatok 2004-től napjainkig terjedően foglalnak csokorba ilyen kutatási eredményeket.

Táblázat 1: A személyiségfejlesztés fókuszja

AZ ÖSSZE- HASONLÍTÁS SZEMPONTJAI	MIRE FÓKUSZÁL A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS?		
	Egyetlen személyiség változó fejlesztése	Komplex (több személyiség- változóra irányuló) személyiségfejlesztés	A teljes személyiség- fejlesztése
Elméletileg lehetséges?	igen	igen	igen
Gyakorlatban bizonyíthatóan lehetséges?	igen	igen	nem
Hatásvizsgálata (gyakorlati bizonyítéka):	Az adott személyiségváltozó(k) fejlesztés előtti és utáni értékeinek: a) összehasonlítása egymással; b) különbségének összehasonlítása a fejlesztés időtartama alatt spontán (fejlesztés nélkül is) várható személyiségfejlődésbeli különbséggel.		Nincsenek diagnosztikai eszközeink a teljes személyiség vizsgálatára, s ezek hiányában a hatásvizsgálat sem végezhető el.

Rövid kutatási beszámolók

Az alábbiakban a szerző saját kutatási eredményeiből összeállított rövid beszámolók találhatók:

A személyiségfejlesztéssel járó diagnosztikai teendők ellátáshoz a célnak megfelelő eszközökre és módszertani háttérre van szükség. Egy pedagógus legközvetlenebb diagnosztikai eszköze önmaga lehet, legközvetlenebb módszere pedig a pedagógiai megfigyelés lehet, amely alapján véleményt formálhat a tanulók kognitív és nonkognitív vonásairól. A tanulók hasonló módon megfigyelhetik önmagukat és társaikat, s véleményeket formálhatnak önmaguk és társaik vonásairól. A vélemények sokféle személyiségváltozóra irányulhatnak természetesen, ám pedagógiai szempontból talán a legjelentősebbek közé sorolhatjuk a következőket:

a) kognitív képességek:

- értelmi képesség: a tanulmányi követelmények teljesítésével kapcsolatos alapvető intellektuális képességegyüttes, mely verbális és nonverbális figyelmi, emlékezeti, gondolkodási képességeket is magába foglal.
- ötletgazdagság (fluencia): nagyszámú ötlet előállításának képessége. Noha az iskolai feladathelyzetek általában csak egy helyes megoldást követelnek a tanulóktól, az ötletgazdagság egyrészt nyitott végű (sok megoldási lehetőséget megengedő) feladatokkal tesztelhető és fejleszthető, másrészt a munkaerőpiacon és a hétköznapi életben értékes humán tőke lehet, ha valaki ötletgazdag.
- eredeti gondolkodás (originalitás): új - szokatlan - módszerek, megoldások létrehozásának képessége. Bár a legtöbb iskolai feladathelyzet nem újszerű megoldásokat vár el a tanulóktól, hanem pusztán reprodukciót, a felnőtt életben mégis hasznos tulajdonság az eredeti gondolkodásra való képesség, amelyet azonban gyermekkortól kell(ene) nevelni, edzeni!
- rugalmas gondolkodás (flexibilitás): nézőpontváltásra való képesség – a fluenciához és originalitáshoz hasonlóan az iskola mostohagyereke, a „nagybetűs élet” lényeges kelléke.

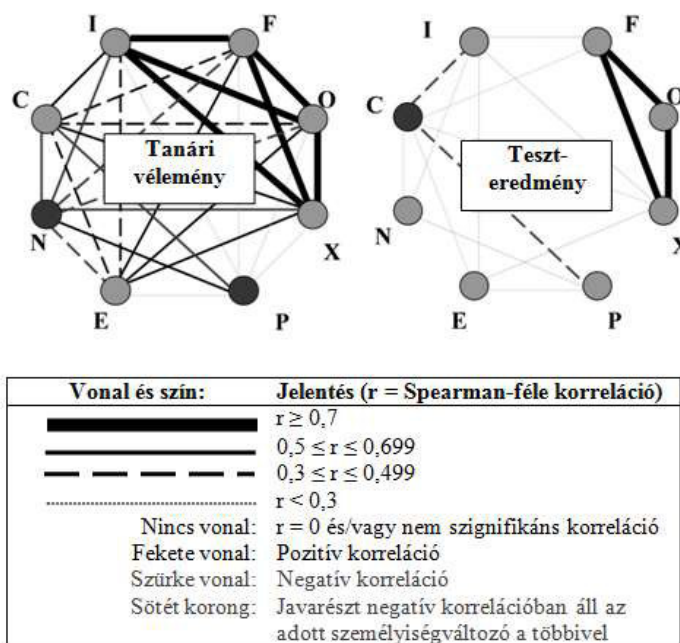
b) nonkognitív képességek:

- pszichoticizmus: jellemző-e a személyre, hogy kedvét leli abban, ha másoknak kárt, fájdalmat, sérelmet okoz? Iskolai körülmények között a pszichoticizmus irányába haladó személyiségfejlődésbe preventív/interventív módon célszerű beavatkozni, ha lehetséges.
- extraverzió: jellemző-e a személyre, hogy könnyen teremt kapcsolatot? Elvileg mindegy, hogy egy személy introvertált vagy extravertált személyiséggel rendelkezik-e, ám a társas kapcsolatokra nyitott személyek köztudottan jobban érvényesülnek olyan (gyakori) helyzetben, amelyben a széleskörű kapcsolati háló előnyt jelenthet (pl. munkahely találás esetében, párválasztás során).
- neuroticizmus: jellemző-e a személyre az érzelmi labilitás? A szorongó, érzelmi viharokkal küzdő személy alternatívájaként a lelkiileg stabil, kiegyensúlyozott személyek említethetők meg.
- konformitás: jellemző-e a személyre a társadalmi szabályok betartása? A társas együttélés szabályait betartó személyek nevelési célt jelenthetnek szemben a szabályszegő, deviáns személyek nevelésével.

Kérdés azonban, hogy mennyire járnak együtt e szubjektív vélemények az objektívebbnek tekinthető teszteredményekkel? A kérdés megválaszolása érdekében 5. és 8. évfolyamos diákok (n=536 fő) és őket legalább egy éve tanító tanáraik (n=39) körében gyűjtöttünk véleményeket, s vettünk fel teljesítményteszteket (OTIS-I. tesztet az intelligencia vizsgálata céljából, Szokatlan használat kreativitás tesztet az ötletgazdagság, az eredeti gondolkodás és a rugalmas gondolkodás vizsgálata érdekében), kérdőíves személyiségvizsgálatot (HJEPQ kérdőívet a pszichoticizmus, az extraverzió, a neuroticizmus és a konformitás felmérése szempontjából). Az eredményeink szerint a teszteredmények és a vélemények közötti szignifikáns ($p < 0,05$) korreláció valamivel jobb ($r = 0,524$) az értelmi képesség esetében, mint a többi vizsgált személyiségváltozó tekintetében. A korreláció a tanári, tanulói vélemények, illetve a teszteredmények között kisebb, mint $r = 0,3$ a kreativitás (fluencia, originalitás és flexibilitás), illetve a nonkognitív változók (pszichoticizmus, extraverzió, neuroticizmus és konformitás) esetében. A szubjektív vélemények alapján tehát nem igazán

bejósolható az objektívebb teszt-, kérdőíveredmény. Az intelligenciateszt esetében a véleményezők kb. 25%-os pontossággal tudják megítélni a teszteredményt – s ez az elkésztően szerény találati arány magasan jobb, mint a kreativitás vagy a nonkognitív személyiségváltozók esetében található meglehetősen szerény 9% alatti találati arány...

Ebből adódik egy újabb kérdés: mi állhat a vélemények és a teszt-, illetve kérdőíveredmények közötti gyenge korrelációk hátterében? Az előző minta adatain végzett elemzésünk szerint az, hogy a vélemények mögött meghúzódó, s a vizsgált személyiségváltozók együttjárására vonatkozó implicit személyiségelméletek nagy mértékben különböznek a teszteredmények alapján tapasztalható korrelációs struktúrától. Konkrétan: a vélemények – különösen a tanári vélemények! – több és erősebb korrelációs kapcsolatot sejtnek a vizsgált személyiségváltozók között, mint az a tesztek és kérdőívek eredményei közötti korreláció alapján alátámasztható lenne (1. ábra).



1. ábra: Pedagógusok vélemények interkorrelációi mögött húzódozó implicit személyiségelméletek különböznek a teszteredmények interkorrelációi közötti mintázattól (I = intelligencia; F = fluencia; O = originalitás; X = flexibilitás; P = pszichoticizmus, E = extroverzió, N = neuroticizmus, C = konformitás)

Ez az implicit személyiségelmélet (rossz) hatással lehet a személypercepcióra, s a tanulók megismerésére. A különleges bánásmódot igénylő tanulók személyiségfejlesztési szükséglete így komoly diagnosztikai akadályokba ütközik, hacsak nem állnak rendelkezésre objektívebb vizsgálati módszerek – s azok a személyek, akik e diagnosztikai módszerek/eszközök alkalmazására kompetensek...

A kérdés most tehát az, hogy milyen végzettségű személyek alkalmazhatnak Magyarországon ilyen vizsgálati eszközöket? Válasz: a pszichológusok támogathatják vagy valósíthatják meg az iskolai személyiségfejlesztő és -diagnosztikai munkát. Ez pedig felveti azt, hogy milyen a hazai iskolák pszichológiai ellátottsága? Magyarországon több, mint 10 000 nevelési intézmény működik – felméréseink alapján az intézmények javarésztében korábban sem volt teljes állású (vagy akár részmunkaidőben foglalkoztatott) iskolapszichológus, s napjainkban is (habár a részmunkaidős, vagy az egy pszichológus által több intézményben történő feladatellátás esetszáma nőtt ugyan, de mégis) ritka jelenség az egyetlen köznevelési intézményben feladatot ellátó teljes munkaidejű pszichológus alkalmazása. Ennek az áldatlan állapotnak két megoldása lehetséges. Vagy a köznevelési intézményekben teljes munkaidőben foglalkoztatott iskolapszichológusok számát kell növelni a jövőben; vagy pedig a pedagógusképzésbe és továbbképzésbe kell fokozott figyelmet fordítani a

pedagógiai személyiségfejlesztéshez és -diagnosztikához szükséges kompetenciák átadásához, s lehetővé kell tenni a felkészített pedagógusok számára a pedagógiai célú személyiségdiagnosztika alkalmazását. A legideálisabb azonban véleményünk szerint az lenne, hogy minden köznevelési intézmény rendelkezne legalább egy teljes munkaidőben foglalkoztatott iskolapszichológussal, aki a többi pedagógussal együttműködve, egymás munkáját segítve dolgozhatna a köznevelési intézmény működését és személyiségfejlesztő tevékenységét szabályozó dokumentumok alapján.

Nyitott kérdés maradt még az, hogy a köznevelési intézmények működését szabályozó dokumentumok egyértelmű instrukciókat tartalmaznak-e a személyiségfejlesztés tekintetében. Egy nagyobb merítésű kutatás elővizsgálataként eddig harminc iskola pedagógiai programját, helyi tantervét, valamint a köznevelési törvényt tekintettük át, s vetettük tartalomelemzés alá. Eredmény: találtunk ugyan általános jellegű szövegrészeket a személyiségfejlesztés fontosságával kapcsolatban, de konkrét, operacionális meghatározásokat, követendő szakmai protokollt, a személyiségfejlesztés minőségbiztosítását bemutató közléseket azonban nem. A köznevelési intézményekben megvalósuló személyiségfejlesztő munka korrekt szakmai protokollok nélkül nem ellenőrizhető, s minőségbiztosítási szempontból gyenge lábakon állnak. A köznevelési intézmények számára segítséget jelenthet, ha rövid- és hosszútávú személyiségfejlesztő programokat, s azok dokumentációját készen kaphatják meg. Ehhez azonban még az is szükséges, hogy a pedagógusokat is felkészítsük a személyiségfejlesztés diagnosztikai, fejlesztési és dokumentációs aspektusaira. Sőt: lényeges lenne az is, hogy a pedagógusok a saját munkahelyük működését szabályozó dokumentumokat ismernék, s figyelembe vennék munkájuk során.

Ismerik vajon a pedagógusok a munkahelyükként szolgáló köznevelési intézmény személyiségfejlesztésre vonatkozó - mégoly általános jellegű – dokumentumait? Részben strukturált (10-20 fős) csoportos interjúk keretében beszélgettünk a témáról 200 pedagógussal, s tapasztalataink szerint a pedagógusok jelentős többsége nem ismeri a saját munkahelyének személyiségfejlesztéssel kapcsolatos részleteit. Noha a köznevelési törvény szerint a személyiségfejlesztés alapvető feladata e törvény hatálya alá tartozó intézményeknek, úgy tűnik, hogy a feladat ellátás színvonala, megvalósítása és minőségbiztosítása problematikus.

Összefoglalás

A személyiségfejlesztés a különleges bánásmód egyik megnyilvánulásaként olyan – sokszor ki nem mondott, de hallgatólagosan elvárt – háttértudást és kompetenciát kíván a köznevelési intézményektől, pedagógusoktól és pszichológusoktól, amelyek vagy mégsem nyilvánvalók mindenki számára, és/vagy amelyekre a graduális képzés nem ad elégséges felkészítést. A jövőben az elvárások és a kompetenciák harmonizálása mindenképpen szükségesnek tűnik. Célszerű lenne például:

- 1) személyiségfejlesztő programokat kidolgozni a köznevelési intézmények számára;
- 2) megvalósítani e programok hatásvizsgálatát;
- 3) a személyiségfejlesztést szolgáló diagnosztikai eszközrendszert kidolgozni a köznevelési intézmények számára;
- 4) ellenőrizni e diagnosztikai eszközök objektivitását, reliabilitását és validitását;
- 5) tanárképző és továbbképző programokat kidolgozni az imént említett személyiségdiagnosztikai és -fejlesztési eszközrendszerhez.

Mindehhez azonban széleskörű – *interdiszciplináris megközelítésű* – szakmai egyeztetésre, fórumra, tudományos kutatási eredményeken nyugvó kezdeményezésekre van szükség.

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük a Kocka Kör tehetséggondozó Kulturális Egyesület és a K+F Stúdió Kft. segítségét, valamint a tanulmányban összefoglalt kutatásokban résztvevő diákok, pedagógusok, intézmények együttműködését.

Referenciák

- [1] 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről
- [2] Koncz István: A pedagógusszerep. In Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.*, Budapest.,2006, Urbis Könyvkiadó, 247-305.
- [3] Koncz István: A kiterjesztett tehetséggondozás és személyiségfejlesztés. In Balogh László – Koncz István (Szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás.*, Budapest, 2008, Professzorok az Európai Magyarorszáért, 117-143.
- [4] Mező Ferenc (Szerk.): *Tehetségdiagnosztika.* Debrecen, 2008, Kocka Kör.
- [5] Tóth László: *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.* Debrecen, 2004, Pedellus Tankönyvkiadó.
- [6] Tóth László (2006): A tanulói személyiség megismerése. In Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.* Budapest, 2006, Urbis Könyvkiadó, 309-340.
- [7] Pszichológiai Szakmai Etikai Kódex. Web: www.mpt.hu. Letöltés: 2015.06.08.
- [8] Hoffman Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak.* Budapest, 2003, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [9] Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.* Budapest, 2006, Urbis Könyvkiadó.