

# EMBERISMERET

*ÁLTALÁNOS LÉLEKTAN*

ÍRTA  
LÉNÁRD FERENC

BUDAPEST, 1948

E G Y E T E M I   N Y O M D A

ÚJ NEVELÉS KÖNYVTÁRA

Szerkeszti:

FARAGÓ LÁSZLÓ és VAJDA GYÖRGY MIHÁLY

2

ÁLLAMI PEDAGÓGIAI FŐISKOLA  
NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZETE  
B U D A P E S T

## I. A LÉLEKTAN MAI ÉRTELME,

Az óra befejeződött. Még egyszer végignézzük az osztályon és ott látjuk magunk előtt a harmadik padban Kovács Jánost, az új tanulót. A többiek már ismerjük, Kovács Jánost még nem. Tudatosítsuk egyszer, *hogyan ismerhetjük meg a tanulókat*, milyen adatok alapján ítélkezünk róluk igazságosan és helyesen vagy igazságtalanul és helytelenül? Majdnem minden ember azt tartja magáról, hogy ő jó emberismerő. Vizsgáljuk meg ezt a kérdést nem a köznap vélekedés, hanem a tudomány oldaláról!

*Hepner*, amerikai pszichológus, 1941-ben tizennégy egyetemi hallgatót, fiúkat és lányokat vegyesen, beöltöztetett teljesen egyforma ruhába. Hajukat erősen hátrasimította, csak arcuk és felsőtestük volt látható. Kiválasztott nyolcvannyolc embert, akik magukat kitűnő emberismerőknek tartották, akik igen sokat forogtak az életben az emberek között. Ezeknek először is meg kellett állapítaniuk, hogy a fenti egyetemi hallgatók közül *ki az értelmes* és kit tartanak kevésbé intelligensnek. Szokás azt mondani, hogy az értelmesség az emberi arcról sugárzik. Az egyetemi hallgatók értelmességének, intelligenciájának pontos adatát a kísérlet vezetője vizsgálatok alapján pontosan ismerte. Kiderült, hogy ezek a magukat *jó emberismerőknek* tartó egyének képtelenek voltak arra, hogy látás útján pontosan felismerjék az intelligenciát. Még meglepőbb volt az eredmény, amikor azt a feladatot kapták, mondják meg, *melyik a férfi és melyik a nő*. A nyolcvannyolc ember közül csupán három találta el pontosan mind a 14 egyetemi hallgató nemét. Arra vonatkozóan sem tudtak pontos feleletet adni, hogy melyiket tartják (szorgalmasnak és melyiket nem. Úgy látszik, hogy *a mindennapi emberismeret* a szigorú vizsgálatot nem állja meg. Lássunk azonban egy másik példát.

Egy másik kísérletben *Ruch* 103 egyetemi hallgató előtt felolvasott 10 mondatot azzal az utasítással, hogy jelöljék meg, melyiket tartják igaznak és melyiket tévesnek. A 10 mondat a következő:

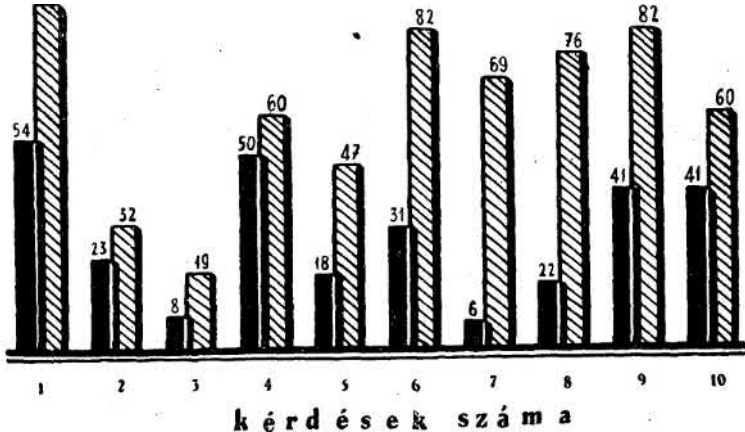
1. Az embernek öt érzékszerve van. (93)
2. Amikor a gyermek a világra jön, már ösztönszerűleg tudja, hogy mi a jó és mi a rossz. (33)
3. A tényér vonásai már megmutatják az ember sorsát. (10)
4. Ha valaki háta mögött állva erősen azt akarjuk, hogy az illető forduljon meg, akkor az biztosan megfordul. Ez a telepátianak egyik formája. (62)

5. Ha a várandós anya erősen gondol valamire, akkor ezzel a születendő gyermekének jellemét is irányítani, befolyásolni képes. (48)
6. Hosszú, vékony ujjak a művészi képesség jelei. (84)
7. Egy ember intelligenciáját megítélhetjük pontosan pusztán az arcvonásai alapján. (71)
8. Felnőttek gyakran a sok tanulástól gyengeelméjűek lesznek. (79)
9. Unokatestvérek házasságából csaknem biztosan gyengeelméjű gyermekek születnek. (84)
10. A nagyon intelligens gyermekek valószínűleg gyenge szervezettek, testileg visszamaradottak. (62)

A zárójelben közölt szám azt mutatja, hogy 103 közül hányan tartották a fenti állításokat igaznak. Kiderült, hogy ezek közül egyiket sem igazolta a tudományos kutatás. Mindezek csak babonák, előítéletek, amelyekhez hasonlóak nagy számban élnek az emberek gondolatvilágában.

A mindennapos emberismeret megbízhatóságát vizsgáljuk meg egy másik oldalról is. Kérdezhetjük, minek az alapján tartunk egyes embe-

## LÉLEKTANI ELŐÍTÉLETEK



1. ábra. Ruch közölt eredményeinek és a magyar vizsgálatoknak összehasonlítása. A fenti vizsgálatot elvégeztettük 95 magyar egyetemi hallgatóval. A grafikon adatai százalékos eloszlást mutatnak. Az ábrából leolvashatjuk, hogy a magyar egyetemi hallgatók (sötét oszlop) jóval kevesebb mértékben fogadják el a lélektani előítéleteket, mint Ruch kísérleti személyei (vonalozott oszlopok). Az eltérések aránya is nagyjából megegyezik, kivéve a 7. és 8. kérdést. Ezt az eltérést az indokolja, hogy a magyar egyetemi hallgatók a kísérlet elvégzésekor már ismerték Hepner kísérletét, továbbá majdnem valamennyien felnőttek voltak.

reket kitűnő munkaerőknek, megbízhatóknak, értelmeseknek stb. és minek az alapján utasítunk vissza másokat azzal, hogy nem megfelelőek? *Thorndike* végzett ennek a megállapítására vonatkozóan vizsgálatokat és felfedezi az ú. n. *halo-effektust* (magyarul dicsfény-hatásnak lehet azevezni, ejtsd: helo). Ez annyit jelent, hogy mi az embereket legtöbbszőr csak egy adat, egy jellemző vonás alapján ítéljük meg és ennek dicsfényében képzeljük el, látjuk a többi tulajdonságát is. Például valakinek igen jó beszédképességét tapasztalva, hajlandóak vagyunk az illetőt egyúttal értelmesnek, megbízhatóknak, jó munkaerőnek tartani. Gyakran szerepel a halo-effektus ellenkező értelemben is. Ilyenkor egy számunkra kellemetlen vonás miatt az egész embert értéktelennek, használhatatlannak tartjuk. Dicsfényről természetesen ebben az esetben nem beszélhetünk, helyesebb az árnyékolás-hatást emlegetnünk. Vájjon hány esetben élvezik ily alapon a tanulók a kedvenc könnyű és kellemes szerepét és hány esetben okoz súlyos, nehezen gyógyítható sebet az igazságtalan elutasítás?“ *Thorndike* itt a *rokonszenvnek*, a *szimpátiának* és az *ellenszenvnek*, az *antipátiának* az ösztönökkel kapcsolatban azóta igen részletesen kidolgozott hatására hívja fel a figyelmet (1. később Szondi elméletét a 18. fejezetben).

Az emberismeretnek, az emberek jellemzésének megbízhatatlanságát mutatja ki *Franciska Baumgarten*, svájci pszichológus, amikor két, *Stuart Mária*ról szóló regényt vizsgált át j éppen ebből a szempontból. Az egyik szerzője *Stephan Zweig*, a másiké *Marjorie Bowen*. Az első szerzőnél 92, a másodiknál 119 jellemvonást talált, amelyekkel ők *Stuart Mária*t bemutatták. A két szám közel egyenlő. Meglepetést okoz azonban az, hogy ezek közül csupán 22 volt az azonos vonás. Meglepetésünk fokozódik, ha megvizsgáljuk, hogy az összes jellemvonások közül hány szerepel kellemes és hány kellemetlen színben. Az adatokat az alábbi táblázat mutatja:

#### Az egyes jellemvonások bemutatása

kellemes		kellemetlen	semleges
Zweig	54	36	10 százalék
Bowen	27	67	6 százalék

Mint látható, az egyik szerző inkább kellemes, a másik inkább kellemetlen színben mutatja be hősét, holott valószínűleg mindkettő számára ugyanaz a forrásanyag állt rendelkezésre.

Így négy oldalról is igazolva láthattuk, hogy a mindennapi emberismeret mennyire megbízhatatlan. Ezért van szükség egy olyan tudományra, amely megfelelő, objektív módszereket és eljárásokat dolgoz ki az emberi természet megismerésére és kiküszöböl ebből lehetőleg minden szubjektív vonást. Ennek a tudománynak neve: *lélektan*, görögös elnevezéssel *pszichológia*. (Pszüché = lélek, logosz = tan, a lélekről szóló tan.)

Nagyon hosszú ideig gátat vetett a lélektan fejlődésének, hogy ennek a tudománynak igazi tárgyát nem ismerték fel. Csak a legutóbbi századforduló után kezdett kialakulni az a nézet, hogy a lélektan tárgya nem a lélek, hanem maga az ember.

Mielőtt a lélektan tárgyát közelebbről megvizsgálnék, figyelmeztetnünk kell egy másik, gyakran tapasztalható hibára. Az előbbi példánál többször találkoztunk a helyes és helytelen, értékes és értéktelen jelzőkkel. Ezeket mi is a mindennapi életben gyakran alkalmazzuk az emberek tulajdonságainak megítélésénél. Az ilyenfajta értékelés azonban már túllépi a lélektan területét, mert ez utóbbi csak tényeket állapít meg és az értékelést átengedi az erkölcsstudománynak, a világnézetnek, a jogszabályoknak, stb. Vigyáznunk kell tehát arra, hogy *a lélektan által megállapított tényeket és ezek értékelését különválasszuk*. Természetesen helyesen jár el a pedagógus, amikor ezeknek a tényeknek birtokában értékel, de e kettősséget mindig szem előtt kell tartania. Ugyanaz az emberi tulajdonság ugyanis értékes lehet egy bizonyos, vonatkozásban, értéktelen egy másféle kapcsolatban.

Az emberismeret fontosságát nem szükséges külön hangsúlyoznunk. Nincs az életnek egy területe sem, ahol ez nélkülözhető lenne. Különösen fontos szerepet játszik a nevelésben, ahol pusztán ennek a hiánya a különben kitűnő munkát teljesen eredménytelenné teheti.

## 2. A LÉLEKTAN TÁRGYA.

*A lélektan tárgya az ember.* Ez a megjelölés azonban nem egészen helyes, mert az emberrel még nagyon sok tudomány foglalkozik, így többek közt a fiziológia, a biológia, az antropológia, a szociológia, stb. A tárgyat tehát le kell szűkítenünk, meg kell adnunk, hogy az embernek milyen jellemző sajátosságával foglalkozik a lélektan?

Térjünk vissza újra az osztályba és vizsgáljuk meg, hogy Kovács Jánost miképpen, milyen módon ismerhetjük meg?

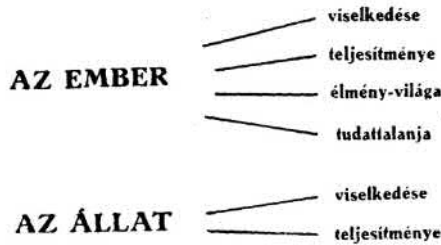
Kovács nyughatatlan, állandóan izeg-mozog, szomszédaival folyton beszélget, mindig másfelé néz, dacos, hirtelen dühbe jön. Mindezeket leolvashatjuk Kovács János viselkedéséből. *A viselkedés így az emberismeret egyik forrása.* Ezekből az adatokból gazdag anyagot gyűjthet össze a nevelő és bő Torrásává válik a viselkedés a lélektani értelmezések kidolgozásának is. Ugyanis sohasem elégedhetünk meg azzal, hogy a viselkedés adatait egymás mellé felsorakoztassuk, mint a herbárium beszárított növényeit, hanem feltesszük a kérdést: *Mi okozza Kovács János nyugtalanságát, dacosságát, hirtelen dühét?* Erre hivatott feleletet adni a lélektan. A viselkedés megfigyelésének még az az előnye, hogy nagyon sok alkalmunk van ennek gyakorlására. A tanulókat megfigyelhetjük az osztályon kívül a tízpercben, az utcán, a családban, kiránduláson, stb.

Mindehhez azonban megfelelő *lélektani fogalom-készlettel* kell rendelkezniük, mert különben meg sem látjuk a jellemző, érdekes tüneteket. A nevelő azonban a viselkedés adatait csak mellékeseknek szokta tekinteni, kivéve az egészen kirívó eseteket és teljesen rábízta magát egy egészen más jellegű ember-megismerési módra. Kovács Jánost pusztán annak alapján ítéli meg, hogy az hogyan tudja a leckét, hogyan felel milyen dolgozatot ír, készült-e vagy sem. Lélektanilag ezt a *teljesítmény- és élelmény-történet emberismeretnek* nevezhetjük. A jó vagy rossz feleletek alapján kialakul a nevelőben egy vélemény, egy kép a tanulóról amelyet legtöbbször lakonikusan így szoktunk megfogalmazni: jó tanuló, rossz tanuló. Már differenciáltabb a tanuló megítélése, amikor azt halljuk: tudja a leckét, de csak bemagolta vagy értelmesen tudja elmondani az anyagot. A teljesítmény alapján történet megítélés adatait tükrözi vissza az *osztályozás* és az *iskolai bizonyítvány*. Nagyon jól tudjuk, hogy az osztályozásnak sok megtámadható, gyenge pontja van, hiszen maga a felelés számos tényezőnek lehet az eredője. Így belejátszik pl. a szorgalom, a jó emlékezet, az értelmesség, az érdeklődés, a tanulási kedv, a szülői ház szigorúsága, a nevelő egyénisége, stb. Bármilyen sok nehézség is van az osztályozással, mégis el kell fogadnunk — a tapasztalat és a gyakorlat is igazolja —, hogy a felépítmény megismerése útján közelebb kerülünk az emberi természet megismeréséhez.

Az emberismeret harmadik forrásával akkor kerülünk szembe, amikor Kovács János felkeres bennünket, elmondja búját-baját, kiönti előtünk szívét, feltárja lelkét vagy tudományosabban szólva beszámol élményeiről, vágyairól, gondolatairól, érzelmeiről. Ezek együttesét nevezzük az *élményvilágnak*. Jól tudjuk, hogy a nevelő ritkábban támaszkodhatik ezekre az egyéni, szubjektív-vallomásokra, jóval ritkábban, mint a viselkedésre vagy a teljesítményre. A lélektan mégis hosszú ideig, egészen a századfordulóig azt hitte, hogy a lélektan tárgya egyedül az élményvilág. Ez az elgondolás azonban a lélektan gyakran zsákutcába vezette, mert éppen az élmények kapuján keresztül a legnehezebb az emberi természethez közelebb férni. Ennek egyik oka az, hogy az élmények mindig egyéni, szubjektívek és így nem mérhetők le olyan objektív módon, mint pl. a viselkedés vagy a teljesítmény. A nehezen megközelíthetőség másik okát abban találhatjuk meg, hogy *nagyon sok ember képtelen élményeit kifejezésre juttatni* elsősorban azért, mert nem rendelkezik megfelelő szavakkal, fogalmakkal, amelyek segítségével élményvilágát kivetíthetné. Van azonban egy harmadik — talán a legsúlyosabb — oka annak, hogy ezen az úton nehéz az embereket megismerni. Ez átvezet bennünket az emberismeret negyedik forrásához.

Az újabb lélektani vizsgálódásokból tudjuk, hogy nagyon sok olyan erőteljes mozgatja az embert, amely nem élményszerű, vagyis nincs róluk tudásunk, egyszóval nem tudatosak. Ezeket közös elnevezés-

## A LÉLEKTAN TÁRGYA



2. ábra.

sel a *tudattalan lelki életnek* szokás nevezni. így sorakozik fel a viselkedés, a teljesítmény, az élményvilág mellé negyediknek a tudattalan lelki élet és válik ezeken keresztül lehetségessé az emberek megismerése.

A lélektan tehát az embereknek csak e fent bemutatott adataival foglalkozik. E tudomány elnevezése ilyen módon sok félreértésre adhat, alkalmat és ezért helyesebb lenne *antroponómiának* (anthropos = ember, nomos = törvény), az emberi törényszerűségek tudományának nevezni. Egyedül a nemzetközileg elfogadott hagyományos jelölésmód miatt hívjuk továbbra is lélektannak, pszichológiának.

Lássuk most kissé részletesebben a viselkedést, a teljesítményt, az élmények világát és a tudattalant.

### 3. A VISELKEDÉS.

A viselkedés tanulmányozásában két utat követhetünk. Az egyik nyomozza azokat a *legalapvetőbb, egyszerűbb viselkedés-formákat* és változásokat, amelyek ismerete nélkül a bonyolult, fejlettebb viselkedés természetébe behatolni lehetetlen. A másik *összegyűjti a megfigyelhető viselkedés-adatokat* és támpontot nyújt — többek között a nevelők számára is — arra, hogy miképpen lehet ezekből az adatokból hasznos tanulságokat levonni az ember megismerésére.

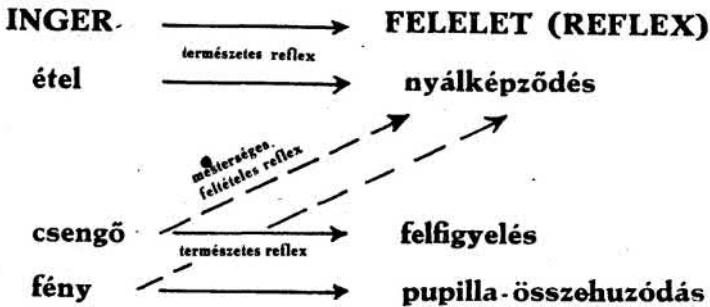
Az első utat választotta az *orosz reflexológia* (Pavlov és Bechterev vezetésével) és az *amerikai behaviorizmus* (ejtsd: bihaviorizmus), magyarul viselkedéslélektan, amelynek elindítója Watson volt. A *reflex* az élőlény szervezetének olyan változása, amelynek elindítója valamely külső vagy belső inger. *Behavior* viselkedést jelent. Mindkét irány valamely ingerre adott feleletnek, reflexnek természetét vizsgálja és így akar közelebb jutni a viselkedés megértéséhez. Ennek szemszögéből a *visel-*



kedést úgy határozhatjuk meg, hogy az az *élőlénynek valamilyen külső vagy belső ingerre adott felelete, válasza, reflexe*. A viselkedés az élőlénynek mindenki által megfigyelhető vonása. Ezért szokás a reflexológiát és a behavior izmust *objektív lélektannak* is nevezni.

Nézzük meg, miképpen lehet a viselkedés alapvető természetébe behatolni? Ez elsőízben Pavlovnak sikerült, amikor kutyákon végezte nagy feltűnést keltő kísérleteit. Ennek jutalmazásként 1904-ben a Nobel-díjat is elnyerte. Pavlov felvetette azt a problémát, *lehetséges-e a természetes reflexek működését befolyásolni?* Ha egy egészséges és éhes kutya húst pillant meg, akkor erre a külső ingerre természetes feleletként, természetes reflexként megindul a nyálkiválasztás. A természetes inger mindig kiváltja a neki megfelelő természetes reflexet. A nyálkiválasztáson kívül még nagyon sokféle reflexműködés ismeretes, pl. a pupillamozgás, a térdreflex stb.

Pavlov felfedezi, hogy a természetes reflexeket lehetséges mesterséges úton is előállítani. így pl. a nyálképződést nemcsak az étel megpillantása indíthatja el, hanem bármilyen inger, amely hosszabb időn át kapcsolatban vlt a természetes ingerrel. így ezt előidézheti az evés idejét jelző csengetés, az ételt hozó ember pusztja megjelenése vagy bármilyen más inger. Ezeket nevezzük *feltételes ingereknek*, a nekik meg-



3. ábra.

## A KONDICIONÁLÁS

felő reflexeket *feltételes, kondicionált reflexeknek* és az egész folyamatot *kondicionálásnak*. Pavlov a feltételes reflexek keletkezését vizsgálva azt találta, hogy egy olyan inger, amely eddig a szervezet számára közömbös volt, bizonyos feltételek betartása mellett reflexet kiváltó

ingerré válhat. Ehhez nem kell semmi más, mint a közömbös ingert az eredeti, természetes ingerrel bizonyos ideig együtt szerepeltetni. Ha ezután a természetes ingert elhagyjuk, az előbb még közömbös inger is képes kiváltani a hatást. Például, ha a kutya az étel megpillantásával egyidejűleg mindig egy magas hangot hall, amely hangnak megszólaltatása azelőtt sohasem váltott ki nála nyálképződést, — elérhetjük, hogy ez a hang étel nélkül is megindítja a nyálkiválasztást. Ezt a kondicionálást mi is a mindennapi életben gyakran megfigyelhetjük. Délben az óránk megpillantása vagy a gyári sziréna hangja hirtelen, egy pillanat alatt az éhség érzetét keltheti bennünk, holott a megelőző pillanatban nem is voltunk éhesek.

Pavlov valóban alapvető törvényszerűséget fedezett fel a kondicionálás formájában. Az iskolai életben is megtalálhatjuk ezt a jelenséget a *tanulással* kapcsolatban. Ennek bemutatására későbbben a tanulásról szóló fejezetben kerül sor. Igen tanulságosaknak mutatkoztak azok a kísérletek, amelyek a legnehezebben felmérhető viselkedés-formáknak, az érzelmeknek természetébe akartak behatolni. Ezen az úton keresztül jutottak el az érzelmek kondicionálásának kérdéséhez és ily módon fényt derítettek az érzelmek kialakulásának problémájára is (1. az érzelmekről szóló fejezetet).

A viselkedés tanulmányozásának egy másik módja a viselkedés-formák leltározása volt. Ezt a célt szolgálják azok a *viselkedés-inventárok*, amelyeket különösen Amerikában használtak fel nagyobb számban a viselkedések feljegyzésének megkönnyítésére. Nálunk ennek célszerű formája oly módon kerül megvalósításra, hogy régebben eredménytelenül használt „*Személyi Lap*“-ok helyett bevezetendő feljegyzések X. Y. tanulórol többek között a viselkedés adatait is tartalmazni fogják.

A nevelő munkáját megkönnyíti, ha az átlagostól eltérő viselkedéseket megfelelően értelmezni tudja. Ezt segíti elő a lélektan megállapításainak ismerete. Különösen fontosnak mutatkozzik a *viselkedésnek és a teljesítménynek kettéválasztása*, mert mindannyian hajlamosak vagyunk arra, hogy az egyiket a másik rovására vagy előnyére vegyük# tekintetbe.

A viselkedés legtöbbször *mozgások* alakjában jelentkezik. A iríozgások között találunk olyanokat, amelyeknek közvetlen célja az, hogy állapotainkat, érzelmeinket, vágyainkat \ kifejezésre juttassák. Ilyen pl. az arckifejezés, a hanghordozás, az írás stb. Ezeket *kifejező-mozgások*-nak nevezzük. A kifejező-mozgások árulják el legtöbbször érzelmeinket, a *hang* és az *írás* pedig nagyon sok olyan tulajdonságunkat mutathatják meg, amelyekről gyakran nincs is tudomásunk. Ez utóbbival foglalkozik a tudományos *grafológia* (írás-tanulmány).

## 4. A TELJESÍTMÉNY,

*A teljesítmény mindig valamilyen munka eredménye.* Iskolai vonatkozásban ezt a munkát *tanulásnak* nevezzük. Ennek eredményességéről számol be a tanuló feleletek“vagy dolgozatírások formájában. Az élet más vonatkozásaiban is megtalálhatjuk a munka és a teljesítmény kapcsolatát. Ilyen pl. *a gyári munka és a produkció,* vagy *a mezőgazdasági munka* és a *termés.* Ezért van nagy fontossága a pszichológia ama *igának,* amelyet a *munka lélektanának* nevezhetünk. Sajnos, ez egészen a legutóbbi időig csak a gyakorlati, az alkalmazott lélektan területén nyert művelést, holott látható, hogy ez az általános lélektan is igen fontos problémája. A teljesítményt éppen úgy, mint a viselkedést azért kell elsősorú lélektani kérdésnek tekintenünk, mert mindkettő *objektív,* valamennyiünk számára jól megfigyelhető és mérhető adatot tartalmaz szemben az élményekkel és a tudattalannal, amelyek csak egyénileg ' hozzáférhetőek, tehát szubjektívak.

A teljesítménnyel kapcsolatban legelső kérdésünk az, miképpen lehetséges a legjobb teljesítményt elérni? A második kérdés, milyen befolyást gyakorolnak a teljesítményre a különböző környezeti és fiziológiai feltételek? A harmadik kérdés, milyen szerepe van a minden munkával együttjáró fáradtságnak? Mindezeket átfogja természetesen az a kérdés, hogyan lehet a teljesítményt objektíven lemérni?

A gyári vagy a mezőgazdasági munkánál a teljesítmény mérése nem oly kényes feladat, mint pl. az iskolai munkánál. Állandóan halljuk a panaszokat az iskolai osztályozással kapcsolatban. Az osztályozás, mint a teljesítmény mérésének egyik adata, valóban gyakran nélkülözi az objektív mérés kritériumát. Ezen óhajt segíteni a lélektan akkor, amikor a már jól bevált *teszt eljárást* alkalmazza. (Teszt = próba.) A tesztek, próbák olyan különböző szerkezetet mutató feladatok, amelyek megoldásából következtetni tudunk — jelen esetben — arra, hogy a tanulók tudása bizonyos tantárgyakban milyen fokot ért el. A tesztek azonban nemcsak a tudás megállapítására, hanem az *értelmességnek,* a különböző *képességeknek,* az *alkalmasság* fokának a kikémlésére is fel lehet használni. (Bővebben az intelligencia-vizsgálatokkal és a pályaválasztással kapcsolatban lesz erről szó.) A tesztek objektív mérőlehetőségeit nagy mértékben fokozhatjuk azzal, hogy segítségül vesszük a *matematikai statisztika,* jól kidolgozott és a gyakorlatban bevált eljárásait.

A munka lélektanát tárgyaljuk a Függelék második fejezetében.

A teljesítményt befolyásoló tényezőket az iskolai munkával, a tanulással kapcsolatban ismertetjük.

Az iskolai minősítés lélektani alapjairól pedig egy külön fejezetben lesz szó.

## 5. AZ ÉLMÉNY-VILÁG.

*Élményeknek nevezzük azokat a lelki tartalmakat, amelyek számunkra tudatosak,* amelyekről tudomással rendelkezünk. Ha lehunyjuk szemünket és gondolunk valamire, ha bennünk ezzel kapcsolatban egy kellemes érzés keletkezik, akkor már az élmény-világ birodalmában vagyunk. Ez egyedül a mi birtokunk, mert ha az élményeket nem fejeznők ki szavakkal, akkor más sohasem ismerhetné meg őket. Ezért nehéz megközelíteni ezt a világot. Nem lehetünk ugyanis biztosak abban, hogy a 'szavak valódi hű tükörképét nyújtják-e élményeinknek. Nehéz fába vágta a fejszéjét a lélektan akkor, amikor egyedül az élményeknek tanulmányozását tűzte ki feladatául. *Wundt* maga, amikor a lélektan tudományát megalapozta, azt hitte, hogy elegendő csupán az élmények szerkezetét vizsgálni és ezek elemeit akarta megállapítani. Ez az *élmény-lélektan* vagy más szóval *elemi-lélektan* igen sok energiát pazarolt arra, hogy egyszerre hány adat lehet az ember számára élményszerű, vagyis tudatos. Ezt a kérdést úgy is megfogalmazhatjuk, hogy hány adat szerepelhet egyszerre tudatunkban. Ekkor a tudatot, mint az élmények hordozóját, az élmények színhelyét fogjuk fel. Ugyanerre a célra szokás volt még az *Én* kifejezést is alkalmazni. Kísérletei azzal az eredménnyel végződtek, hogy az ember számára egyszerre körülbelül hat élmény lehet tudatos. Ezt a kérdést a modern lélektan már egészen más szemmel nézi. *A figyelemmel* kapcsolatban bővebben szólunk erről.

A wundti kísérletek az ember élményvilágának meglehetősen elvont, az élettől távol álló képét mutatják be. Jobban megközelíti a kérdést *James* (ejtsd: dzsémz), aki a tudat-elemek keresgélése helyett a tudatot egy *folyamhoz* hasonlítja, amelynek összefüggő folyamatában állandó változást, újabb és újabb tartalmak felbukkanását, a régebbieknél eltűnését tapasztalhatjuk. A régebbi lélektan hosszú ideig azt hitte, hogy az élmény-tartalmak tudatbajutását egyetlen szabály, az ú. n. *asszociációs törvény* határozza meg. *Lewin* volt az első, aki e törvény egyeduralmát megdöntötte. Az asszociációs törvény azt állítja, hogy új tudattartalmak csak akkor kerülhetnek a tudatba, ha a tudatban már benn lévő tartalmakhoz *hasonlóak* vagy velük *ellentétesek*, ha velük *a térben vagy az időben valamilyen kapcsolatba* (innen az asszociáció = kapcsolat kifejezés) voltak, végül, ha köztük *ok és okozati összefüggés* volt. E szerint a tudatfolyamot egységes láncként kell felfognunk, amelynek egyes kapcsait az asszociáció határozza meg. Pedagógiánkban is középponti szerepeit játszott az asszociációs elmélet. Ezért szükséges ennek tarthatatlanságáról mindannyiunknak ja következő könnyen elvégezhető kísérlettel meggyőződni:

Az osztályban a tanulókkal papirost és ceruzát vétetünk elő és a padról minden; más tárgyat elrakatunk. Majd a következő utasítást adjuk: „Az lesz a feladatotok, hogy az előttetek lévő papirosra írjátok

le mindazt, ami eszetekbe jut, mindazt, amire gondoltok. Ne törődjete a szép írással, a külső alakkal vagy a kifejezésmóddal, helyette igyekezetek pontosan leírni mindazt, amit átéltek, ami az eszetekbe jut. Csak akkor kezdjetek írni, amikor erre jelt adtam! Van valakinek vailami kérdeznivalója? (Ilyenkor tisztázzuk az esetleges félreértéseket!) Rajta!“ (Munkaidő 10 perc) Több száz egyetemi hallgatóval végeztük el ezt az egyszerű kísérletet s a dolgozatok alig két százalékában találtunk teljesen összefüggő asszociációs láncot. A többiek valamennyien az aktuális problémákkal, bajokkal foglalkoztak, de a legtöbb helyet a jövő program adatai foglalták el a dolgozatokban. Például:

„Nehéz így hirtelen a gondolataimat leírni. Fáradt vagyok, ezt érzem, de nem testileg, hanem szellemileg. Jó lesz ez a gondolatvizsgálat. Az értelemmel való foglalkozás érdekel. Mégis jó, hogy a lélektani szemináriumba eljöttem. Találtam egy régi ismerőst az itt lévők között és most jut eszembe, hogy hallottam már róla. Mindig arra gondolok, hogy figyeljem magam, mit is gondolok most, mi is van a tudatomban? A többiek még mindig írnak, pedig én már befejezem. Mindig bennem motoszkál, hogy holnapután kollokválnom kell, eléggé nyugtalan vagyok, mert nem tudom még az anyagot. Egész addig bennem lesz ez a nyugtalanság, amíg az egészet meg nem tanulom.“

A fáradság érzése, a szemináriumi munka iránti érdeklődés, az ismerős megpillantása, a társak munkájának figyelése, a kollokviumi gondok egymásután történő fellépése nem magyarázható pusztá asszociáció alapján.

*Az élmény-leírásokat mindig az illető személy érdeklődése, jövő tervei, személyes adatai, mélyebb élményei jellemzik.*

Ezek szerint meghatározzák az élményeket az egyén mindenkori adottságai, a lélektani helyzet, amelyben él és cselekszik. A lélektan egész fogalmára nézve, — amelynek függvényei maguk az élmények is — lásd a 7. fejezetet.

Felvethetjük azt a kérdést, hogy valamilyen új benyomás hogyan érvényesül az élmény-világban? Ennek megvizsgálására a következő kísérletet végeztük el: A fenti dolgozat befejezése után felolvastuk a félelemről szóló fejezetet. Az ember élete című általános iskolai tankönyvből. Ezt azzal vezeti be, hogy pihenésképpen ismerkedjünk meg az új tankönyv stílusával, azonban az itt hallottaknak semmi köze sincs magához a kísérlethez. Utána folytattuk az élmények leírását. Az eredmény azt mutatta, hogy a hallgatók kétharmad része vagy *objektív módon reflektált* az előbb hallottakra (azaz tudatát a továbbiakban az elhangzott felolvasás foglalkoztatta, annak adatait meghányta-vetette), vagy *szubjektív módon rezonált* ezekre (azaz, a dolgozat témája ragadta meg őket és annak hangulatát átvéve a félelme visszatükröző történetről vagy élményről számoltak be). Ebbe a csoportba soroltuk azokat is, akik ugyan nem a félelemről, hanem az általános iskoláról vagy a tan-

könyvekről írtak. A hallgatók egyharmad része azonban — meglepő módon — a felolvasás egyetlen adatát sem említette meg, még nyomokban sem lehetett bármilyen hatásra sem következtetni. Ezek kivétel nélkül az első dolgozat témáját folytatták. A testvér halála, indexelvesztés, családi gondok stb. voltak azok a témák, amelyek mint súlyos élmények nem engedték érvényesülni az újabb benyomásokat. *A mély élmény így megmaradt, perszeverált* (persevero = állhatatosan megmaradni, kitartani) és tartósan betöltötte a tudat tartalmát.

A tudat tehát igen rugalmas, sok lehetőséggel rendelkező képessége az embernek és éppen az a probléma, hogyan tud az ember valamilyen előtte lévő adatot, benyomást felfogni, megérteni? Hogyan tudja az ember ezeket a maga számára hozzáférhetővé tenni, feldolgozni? Ezekkel a kérdésekkel a *felfogással* kapcsolatban foglalkozunk. (15. fejezet.)

Wundt kísérletei és a fenti dolgozatok mind egyértelműen azt mutatják, hogy a tudatban egyszerre, ill. tíz percen belül aránylag kevés tartalom szerepel. Még akkor is kevés, ha az írás nehézkességét kiküszöböljük és sikerülne valamilyen műszerrel a tudattartalmakról pontos, hű felvételt készíteni. Kérdezhetjük, hol van az egész tudáskincsünk, régebben tapasztalt vagy tanult ismereteink, benyomásaink, hiszen számuk határtalanul nagy s egyszerre nem is lehetnek tudatosak. Gondoljunk csak — szűkebb kört véve — valamilyen vizsgára. A megtanult anyagot képtelenek vagyunk egyszerre a tudat reflektora elé állítani. Ez az oka annak, hogy legkomolyabb készülés után is azt érezzük, hogy semmit sem tudunk. *Hol van hát mindaz, ami számunkra jelen pillanatban nem tudatos?* Ezen a ponton már át kell lépnünk az élménylélektan határát!

El kell ismernünk, hogy vannak olyan tapasztalataink, ismereteink, amelyek ugyan pillanatnyilag nem tudatosak, de szükség esetén tudatosíthatók, a tudat „felszínére“ hozhatók, hogy e jelenséget képes kifejezéssel érzékeltessük. A nem-tudatos, de tudatosítható tapasztalatok elismerésével eljutottunk a tudattalan lelki élet területére.

## 6. A TUDATTALAN.

Az élmény-lélektan egyedül nem képes arra, hogy minden lelki jelenséget megmagyarázzon és főképen arra, hogy az emberismeretben segítségünkre legyen. A pszichológusok ezért egyrészt a viselkedés tanulmányozása felé fordultak, másrészt új utakon keresték az emberi problémák megoldását. Ez utóbbi utat választotta *Freud*, amikor a *pszichoanalízis* elméletének keretében a tudattalan lélektanát kidolgozta.

Freud idegbetegek tanulmányozásakor rábukkant a lelki élet egy sajátos, azelőtt figyelemre nem méltatott törvényszerűségére. Azt tapasztalta ugyanis, hogy a lelki életet és így magát az embert nemcsak a

tudatos élmények vagy tudatosítható lelki tartalmak irányítják, hanem nagy szerepük van ebben az irányításban olyan tényezőknek, amelyek nem tudatosak és nem is tudatképesek. Ezek együttesét elnevezte *tudattalannak*.

Freud felismerte az emberi természetnek azt a sajátosságát, hogy az a számára kellemetlen élményeket, gondolatokat, vágyakat, törekvéseket mellőzi, *elfelejti*. Milyen élményeket, gondolatokat, vágyakat nevezünk kellemetlennek? Azokat, amelyek az ember erkölcsi, vallásos fel fogásával, vagy bármilyen nézetével ellentétesek. Freud szerint az egyén ezeket elfelejti vagy, másképen kifejezve *elfojtja*. Az elfojtott élmények azonban nem tűnnek el nyomtalanul, nem mosódnak el teljesen, hanem különféle *tünetek alakjában* éreztetik hatásukat. E tünetek lelőhelyei, Freud szerint — az addig véletlennek tulajdonított — *elszólások, téves cselekvések, álmokképek, balesetek, ügyetlenségek* stb. formáiban található meg. így pl. nem-tudatos vágyaink, érzelmeink megakadályozhatnak bennünket egy levél megírásában, vagy ha a levelet megírtuk, tévesen címezzük meg, vagy nem tesszük postára, vagy nem teszünk rá bélyeget, vagy úgy eltesszük, hogy többé nem találjuk meg. Mindez Freud szerint nem a véletlen műve, hanem a tudattalan működésével magyarázható meg.

Az elfojtott élmények újra tudatba jutásával, érvényesülésével szemben *ellenállást* gyakorolunk, miért is kénytelenek ezek kerülő utakon felszínre törni és a legkülönfélébb alakban megjelenni. (Freud különösen álommagyarázatában mutatja be ezeknek a kerülő utaknak szép példáit.) Ez az elmélet figyelmeztet bennünket arra, hogy az emberi cselekvésekben még akkor is keressük az okokat, ha ezek talán mélyebben elfejtve vannak és az összefüggés nem fedhető fel egykönnyen. Freud azt állítja, hogy a lelki életben semmi sem történik ok nélkül. Ezzel a kijelentéssel azonban óvatosan kell bánnunk, mert noha felhívja — helyesen — a figyelmet a lelki jelenségek okának kutatására, könnyen abba a hibába eshetünk, hogy ott is nagyhorderejű következtetéseket vonjunk le, ahol voltaképpen csak jelentéktelen, elhanyagolható háttér szerepel.

Az *álmokban* megnyilvánuló^kerülő utak lelki mechanizmusának műköfésére vet fényt Freud, amikor felhívja a figyelmet arra, hogy az álmok összevisszaságának, érthetlenségének egyik oka a *sűrités*. Az álmokban személyek, tárgyak, cselekvések egymásranyomódott képét éljük at oly formában, mintha két vagy három jelenetet egymásra fényképeznénk. A hozzáértőnek kell azután kinyomozni az álmokképek igazi értelmet. Munkáját megnehezíti még az is, hogy a sűritésen kívül szerepet játszik itt még az *átolódás* és a *szimbolizáció*. Az első azt jelenti, hogy az álmokképekben az igazi jelentés olyan tartalmakra is áttevődhetik, amelyekkel eredetileg nem volt kapcsolatban. A szimbolizáció a jelképek, szimbólumok alkalmazását jelenti, azt, hogy az álmokképek gyak-

ran nem is merik kifejezni az igazi tartalmat, hanem helyette képes beszédet alkalmaznak. Ez a költői munkához hasonló tevékenység szintén a *kerülő utaknak* egyik megnyilvánulási módja.

Fenti elméletnek megfelelően mutatja be Freud az *Én szerkezetét* is. A tudat a lelki élet felszíne, amelytől az elfojtott élményeket, tartal-



## AZ ÉN FREUD SZERINT

4. ábra.

mákat egy korlát, barriére választja el. Az embernek ezt a tudattalan részét nevezi *Freud Es*-nek, amely fogalmat *Kosztolányi* fordítása után *ösvalaminek* nevezhetjük. Az érzékelésnek és a gondolkodásnak színhelye az Én, az ösztönök és a szenvedélyek az Ösvalami talaján burjánzanak fel. Ez utóbbi hatalma — mint láthattuk — áttekint az Énre is és csodálatos módon az Én viselkedése legtöbbször azt a látszatot kelti, mintha csak a saját akaratát valósítaná meg, holott ebbe nagy mértékben az Ösvalami is beleszól.

Az egyén életében nagy szerepet játszik az *Én-Ideál* vagy *felettes-én*, amely az értékeknek, normáknak, szabályoknak a hordozója és éber őre. Az Ösvalami tartalmai, az elfojtott élményeknek érvényesülési törekvései és az Én-Ideáltól származó ellenállás összeütközéséből keletkez-



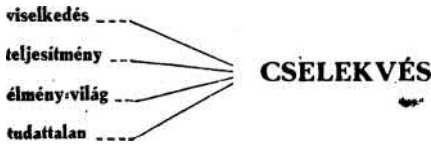
nek a *konfliktusok*, amelyek a lelki élet tudattalanjában lezajló dráma feszültségei és belőlük a felszínen — kóros esetekben — a lelki betegségek tüneteit pillanthatjuk meg, vagy nagyon gyakran — normális esetekben — éppen semmit. (A konfliktusokat bővebben lásd a 18. fejezetben.)

A tudattalan lélektanának, *Freud* tanításának sok híve és sok ellensége támadt. Az új tanítás ellenségei a téves általánosításokból táplálkoztak, hívei — ezek között találhatjuk a lélektan szakembereit is — örömmel fordultak az emberi természet újabb megismerési lehetőségei felé és a pszichoanalízis tanításaiból az értékes és használható adatokat igyekeznek beleilleszteni az általános lélektan egészének épületébe. Ehhez siet segítségül a cselekvés fogalma. (Itt most nem foglalkozhatunk azokkal a téves általánosításokkal, amelyek a freudi elmélet társadalomelméleti vonatkozásait jellemzik.)

## 7. A CSELEKVÉS.

A lélektanban a *cselekvés* fogalma látszott alkalmasnak arra, hogy megjelölje azt a legalapvetőbb emberi tevékenység-formát, amely a lélektanban a tárgya. A cselekvésekben ugyanis megtaláljuk az élményvilágnak, a tudattalannak, a viselkedésnek és a teljesítménynek különböző kifejezésformáit. így válik a lélektan *cselekvés-lélektan*á, amelynek feladatát, témáit és határait *Várkonyi* dolgozta ki. „A cselekvés áll a

### A LÉLEKTAN TÁRGYA



5. ábra.

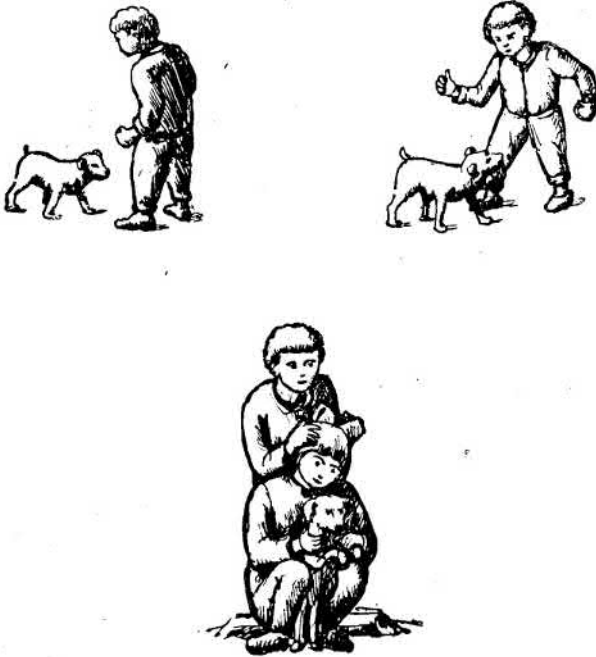
lélektani emberértelmezés középpontjában. Minden szál hozzá vezet, s „belőle nyer értelmet“ minden más lélektani mozzanat.“ — írja *Várkonyi* s ezt részletesen is kifejti a következőképpen: — „Értelmünk és ismeretünk a cselekvést szolgálja; érzelmeink a cselekvésbe szövődnek, mint jelzéseik, vagy mint a lelki feszültség elemei; törekvéseink, ösztöneink, impulzusaink, vágyaink közvetlenül a cselekvésnek alkotó részei; az akarási célja és értelme sem más, mint a cselekvés; a cselekvés valósítja meg életértékeinket, juttat sikerekhez és növeli boldogságunkat vagy boldogtalanságunkat, egyszerűen nincs a lélektanban egy területe sem, amelyik

ne függne össze a cselekvéssel s ne szolgálna annak megértését és értelmezését. Cselekvéseink összefüggő egésze alkotja *életdrámánkat*, amelynek neve maga is «cselekvést» jelent és tartalmaz; ez életdráma középpontja az emberi személyiség s mint a színpadi drámában, úgy a lélektani szemléletben is, ennek a középponti személyiségnek, a «hősnek» cselekvésein fordul meg minden: élet és halál, boldogság vagy kárhozat. Az életdrámának egyik legfontosabb tudományos alapfogalma tehát a cselekvés. (Magyar Pszichológiai Szemle, 16., 1947., 69. 1.) A cselekvés fogalmában — mint e sorok is mutatják — megtalálhatjuk tehát a lélektannak különböző kérdéseit is, amilyenek pl. a megismerés, a gondolkodás, az érzelem, stb. (Várkonyi első ilyen irányú tanulmánya 1935-ben jelent meg és így megelőzte a hasonló jellegű más szerzőktől származó munkákat. Lásd Lénárd: A lélektan útjai. 200. 1.)

Várkonyi fenti tanulmányában részletesen kifejti a cselekvés pontos szerkezetét is. Ennek bemutatására csak akkor kerül sor, amikor a lélektan főbb problémáival megismerkedtünk. Helyette most ismerkedjünk meg egy-két alapvető lélektani törvényszerűséggel.

A lélektani témáik azért közelíthetők meg oly nehezen, mert ezeket *többféle szempontból* lehet vizsgálat tárgyává tenni. Vegyük szemügyre pl. a *gondolkodást*. A gondolkodás megfigyelhető, mint viselkedés. Idézzük emlékezetünkbe Rodin-nek „A gondolkodó” című szobrát. Ezen megtaláljuk a gondolkodásnak, mint *viselkedésnek* jellegzetes vonásait. A gondolkodás, mint *teljesítmény* előttünk fekszik a tudományos könyvekben, a tanulók dolgozataiban vagy tudomást szereshetünk erről a tanulók feleletei alkalmával. A gondolkodás *élményeit* mindenki tapasztalhatta, aki valamilyen probléma megoldásán törte már a fejét. Végül a gondolkodásban a *tudattalan* szerepéről értesülhettünk a nagy tudósok önvallomásaiból, amikor nem tudtak magyarázatot adni arról, hogyan jutottak valamilyen probléma megoldásához. Ez utóbbit a mindennapi életben is gyakran tapasztalhatjuk kisebb, egyszerűbb problémákkal kapcsolatban. Azért szerencsés a cselekvés fogalmának alkalmazása a lélektanban, mert mindezeket a szempontokat egybefoglalja és felhívja a figyelmet a vizsgálatok körütekintő, többoldalú lefolytatására. Ezt hanyagolta el a régi lélektan, amikor pl. csak az élmények szerkezetével vesződött és ebbe a hibába esnek azok a modern elméletek, amelyek a cselekvésnek csupán egyik oldalát vizsgálják és ismerik el. f A modern lélektannak egyik legtermékenyebb gondolata azt fejezi ki, *hogy az emberi természet megnyilvánulásait, adatait, cselekvéseit sohasem szabad kiragadott, részleteiben szemlélnünk és vizsgálnunk*, hanem igyekeznünk kell a hozzátartozó egészet figyelembe vennünk. A lélektan ezt a megállapítást az *alaklélektannak* köszönheti. Lássunk erre egy példát. *Lewin*, az alaklélektannak egyik képviselője, filmfelvételt készített egy kisfiúról. Az egyik kép éppen bemutatja a kisfiút, amint a mellette álló leányka haját megsimogatja. E bájos jelenet szemlélésekor azt

hihetnők, hogy a kisfiú gyengéd érzelmeinek ad ezzel a mozdulattal kifejezést. Értelmezésünket helyesnek is tarthatnánk akkor, ha nem pergetnénk le az egész jelenetet. Ekkor azonban láthatjuk, hogy a kisfiú untadén érdeklődését egy nagyobb kutya köti le, azt szeretné megsimogatni, megfogni. Látjuk a mozdulatot is, amivel a kutyát el akarja érni, í mozdulat azonban félbemaradt, mert fél tőle. A tétovázás, amely

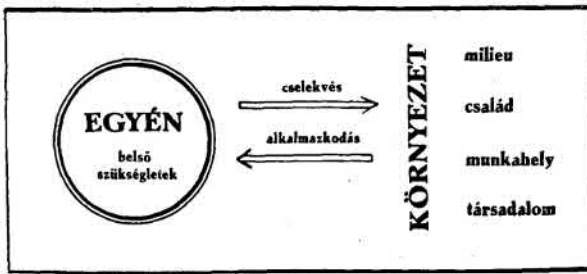


6. ábra. A cselekvés egésze. A pótcselekvés.

a kívánságnak és a félelemnek együttes megnyilvánulása, többször is látható ebben a kis jelenetben. A fiút csak a kutya érdekli és nem is vesz tudomást a mellette álló kis leányról. Mikor többszöri próbálkozás után sem tudja félelmét legyőzni, eredeti szándékát megvalósítani, akkor hirtelen, minden átmenet nélkül a leánykához fordul és annak a haját simogatja meg a kutya helyett. Ez a jelenet szemlélteti, hogy a részletek, az egyes adatok megítélése mindig hibás, ha ugyanakkor nem vesszük figyelembe a hozzátartozó egészet. Ugyanakkor szemlélteti a modern lélektannak azt a megállapítását is, amely szerint valamely befejezetlen cselekvés mindenáron befejezésre, kielégítésre törekszik és ez megnyilvánul

nulhat — többek között — a *pót-cselekvések* formájában is. Ez utóbbiaknak bemutatását lásd a 19. fejezetben.

Kérdezhetjük, mit kell értenünk az egész fogalmán? Azt, hogy az *élőlényt mindig a hozzátartozó környezettel együtt vizsgáljuk*. Szándékosan használtuk az élőlény kifejezést, hiszen az állatok cselekvéseit is csak akkor értelmezzük helyesen, ha a környezet szerepével is tisztában vagyunk. Miért játszik, a környezet oly fontos szerepet a cselekvéseknél? Azért, mert *az egyén törekvései, szükségletei számára a környezet szolgáltat olyan alkalmakat, amelyek ezeket kielégíthetik*. Így a kettő között szoros és elválaszthatatlan kapcsolat van. A belső szükségletek sorában találunk biológiaiakat, pl. éhség és magasabb-

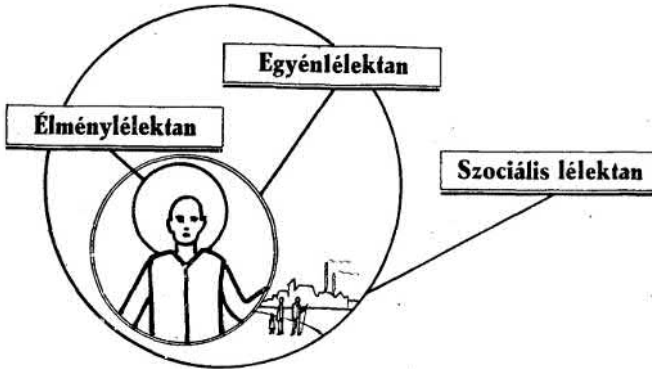


7. ábra. Az egyén és a környezet viszonya.

rendücket, pl. egy jó könyv elolvasása. Mindkettő azonban csak oly módon nyerhet kielégítést, ha az egyén képes a környezethez alkalmazkodni, így nyer az *alkalmazkodás* fogalma fontos szerepet a lélektanban. Alkalmazkodni annyit jelent, hogy *az élőlény képes a belső szükségleteket és a külső alkalmakat összeegyeztetni*. K. Bühlernek ez a meghatározása a lélektani vizsgálódások körét az eddigieknél is jobban kiszélesítette.

A lélektan akkor hódított meg a maga számára nagyobb birodalmat, amikor az élményvilágon kívül más megnyilvánulásokat is belevont területébe. Ezek együttesen mind az egyénnek adatait, az emberi természet jellemző vonásait szolgáltatják. A fejlődés tehát az *élményektől az egyén felé* mutatott. A környezet fogalma azonban az egyéni elszigeteltséget is megszüntette és szoros kapcsolatot létesített — éppen lélektani szempontból — *az egyén és környezet*, az egyén és a többi ember között. Ily módon vált jelenleg az *élménylélektanból* kifejlődött *egyéni-lélektan szociális lélektanná*, amely már figyelembe veszi az összes tényezőket (külvilág, a többi ember, társadalom stb.), amelyek a cselekvésekbe belejátszhatnak és ott hatásukat éreztethetik. A fejlődés

egyenesvonalú és ez fel is ismerhető a legmodernebb -lélektani munkákban. Ezek már nem mutatnak oly élet-idegenséget, mint a korábbi lélektani vizsgálatok.



S. ábra. A lélektan fejlődése.

Az élőlény alkalmazkodása lehetővé teszi az *élőlény fejlődését* is.

A fejlődés a másik alapfogalom, amely nélkül nemcsak a lélektan művelése, hanem a lélektan tudományának felosztása sem kísérrelhető meg. A fejlődés fogalmával részletesen a gyermek-lélektan foglalkozik, de belevonja ebbe az állatlélektan és a primitív népek lélektanának eredményeit is. Itt csupán azért említettük meg e fogalmat, hogy áttekinthessünk a lélektan egyes területein.

## 8. A LÉLEKTAN EGYES TERÜLETEI.

A lélektan, vagy pontosabban *az általános, kísérleti lélektan* tárgya — mint láttuk — az emberi természet és ennek jellemző megnyilvánulása, a cselekvés. Mint a neve is mutatja, megállapításait kísérleti úton szerzi, ugyanúgy, mint a többi szaktudományok, a fizika, kémia, biológia, stb. Minden olyan kérdést, amely kísérleti eljárással nem vizsgálható meg, figyelmen kívül hagy, illetve a filozófia körébe utal. Ezzel a lépéssel vált a lélektan szaktudománnyá és „csak olyan mértékben fogadja el a filozófiának idetartozó megállapításait, amelyen mértékben fogadja el pl. a fizika a természetbölcseleti tanításokat.

Az általános lélektan mellett a századforduló után megtaláljuk a *differenciális* lélektant is, amely az egyéni különbségeknek tanulmányozását tűzte ki céljául. Ilyen különbséget látott pl. *a férfi és a nő* természetében. Ezek a vizsgálatok nem jártak különösebb eredménnyel és

ma úgy látszik, hogy a differenciális szempontok az általános lélektan-  
nak a *személyiséggel* kapcsolatos problémái közé olvadnak be. Ez utób-  
biakkal foglalkozik a *személyiségtan* általánosan elfogadott kifejezéssel,  
*ja karakterológia*.

Sokkal eredményesebb a *fejlődés* fogalmának beiktatása. Az egyéni  
fejlődés lélektani feltételeit és adatait nyomozza a *fejlődés-lélektan* vagy  
más néven a *genetikus lélektan* (genezis = származás, keletkezés). Ez első-  
sorban a gyermekek tanulmányozása útján keres feleletet a lélektan nagy  
kérdéseire. Ezért válik fontossá a *gyermek-lélektan* művelése. Nélküle a  
felnőtt ember természetét is nehezebb megérteni és nem kapnánk semmi-  
féle segítséget a gyermekek, a tanulók kezelés-módjához sem. Az önálló-  
sághoz vezető első lépést a gyermeklélektan akkor tette meg, amikor  
rájöttek arra, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt, hanem olyan  
lény, akinek természete, cselekvései önálló törvényszerűségeket mutat-  
nak fel.

A fejlődés-lélektan a gyermekek tanulmányozásán kívül gazdag  
eredményekhez jutott az *állatokkal végzett kísérletek* révén. Az állatok-  
nál ugyanis nemcsak a fejlődés egy alacsonyabb szakaszával találja magát  
szembe a pszichológus, hanem alkalma van olyan beleavatkozásokra  
(műtétekre), amelyeket embereken nem lehet végrehajtani. Különösen az  
agyvelőnek és más testi adatoknak szerepére sikerült ily módon fényt  
deríteni.

A fejlődés-lélektan harmadik területe a *primitív népek* természeté-  
nek tanulmányozása. Itt ugyanis a pszichológus szembe találja magát a  
fejletlenebb kultúrákkal és a primitív nyelvek, szokások, cselekvések ada-  
taiból következtetéseket vonhat le a fejlődés természetére vonatkozóan.

Az általános lélektan — mint az előző fejezetben láttuk — ma már  
a *szociális lélektan* képét mutatja. Mégis szükségesnek mutatkozott az  
emberi közösségek lélektanát külön is tanulmányozni. Ezzel a kérdéssel  
foglalkozik a *társadalmi vagy szociális lélektan*, amely a gyermeklélek-  
tanhoz hasonlóan akkor indulhatott fejlődésnek, amikor rájöttek arra,  
hogy az emberi közösségek természetét nem lehet megérteni és meg-  
magyarázni egyedül a benne szereplő egyének ismerete alapján. Tehát  
nemcsak a gyermek, hanem az emberi közösségek is saját önálló törvény-  
szerűségeiken keresztül érthetők meg. A szociális lélektannak külön ága  
a tömegek természetével foglalkozik. Ez a *tömegelelektan*, amelyet a leg-  
korábban kezdtek tanulmányozni. Egy másik ága a *néplelektan*., az egyes  
népek sajátosságait vizsgálva már differenciális szempontot visz bele a  
szociális lélektaniba.

Külön területet ölel fel a normálistól negatív irányban eltérő, ú. n.  
*kóros jelenségek tanulmányozása*, amelyek a *pathopszichológia* tárgyai.  
Míg a fejlődés lélektana a kibontakozás folyamatára vet fényt, addig a  
pathopszichológia ennek fordítottjához, a leépüléshez szolgáltat adato-

kat. A *leépülés*, a *regresszió*, a primitívebb fokra való visszajutás különösen az újabb lélektanban jutott megfelelő méltányláshoz.

Mindezek a vizsgálódási területek a tapasztalásból és kísérletekből merítik anyagukat. Ezért nem meglepő, ha a lélektannak jelentős *gyakorlati fontosságáról* emlékezünk meg. A gyakorlati alkalmazás módjainak kidolgozását vállalta magára a *-gyakorlati lélektan*, amely a gyakorlati élet által felvetett problémák megoldásához az általános lélektan eredményeit használja fel. Ilyen problémákat vet fel az iskolai élet, a tanítás és a nevelés. Ez a tárgya a *neveléslélektannak*. Ezenkívül beszélhetünk *ipari, kereskedelmi, közlekedési, mezőgazdasági, katonai, orvosi, hivatalnoki, jogi (bűnözési)*, stb. lélektanokról.

A gyakorlati lélektan fenti területeiben számos olyan probléma bukkan fel, amelyeket az általános lélektan keretén belül megoldani nem lehetett. Ide tartoznak az egyes életpályák, hivatások, foglalkozások lélektani természetével foglalkozó ú. n. *pálya-tanok*. Az egyes pályákat és az emberi természetet igyekeznek harmonikusan összeilleszteni az ú. n. *alkalmasságvizsgálatok*, amelyek azt állapítják meg, hogy ki milyen pályát, foglalkozást tud betölteni a legeredményesebben. Ha nem az

## **ÁLTALÁNOS, KÍSÉRLETI LÉLEKTAN**

**Karakterológia (régí nevéen: Differenciális lélektan)**

## **FEJLŐDÉSLÉLEKTAN**

**Gyermeklélektan**

**Állatlélektan**

**Primitív népek lélektana**

## **TÁRSADALMI vagy SZOCIÁLIS LÉLEKTAN**

**Néplélektan, Tömegelektan**

## **PATHOPSZICHOLÓGIA**

## **GYAKORLATI vagy ALKALMAZOTT LÉLEKTAN**

**(régí nevéen: Pszichotechnika)**

**Problémák: Képességvizsgálat, Alkalmasságvizsgálat**

**Pályatan, Pályaválasztási tanácsadás**

**A munka lélektana**

**Vezetés és szervezés**

**Közvélemény és propaganda, stb.**

alkalmasságra, hanem pusztán az egyes emberek képességeire vagyunk kíváncsiak, akkor *képességvizsgálatokról* beszélhetünk. Természetesen ez utóbbinak is rá kell épülnie mindazon megállapításokra, amelyeket az általános lélektan nyújt éppen a személyiség szerkezetével, természetével kapcsolatban. A pályatan, a képességvizsgálatok és a mindenkori szükségletek adatait együttesen veszi figyelembe az ú. n. *pályaválasztási tanácsadás*, amelynek nagy fontosságát éppen a jelenlegi nevelési reformok is tekintetbe veszik. (Lásd bővebben a Függelék első fejezetében.)

A képességvizsgálatok közül kezdetben az *intelligenciának*, az értelmességnek megállapítása volt a pszichológusok főcélja. Újabban mind erősebbé vált az a nézet, hogy gyakran az emberi természetnek más, az intelligencia körén kívüleső tulajdonsága is döntő lehet valamely pályán való boldoguláshoz. Ez hívta fel a figyelmet a *személyiségvizsgálatokra*, amelyek már az egész-elvet érvényesítik a gyakorlati lélektan területén is. Ezeknek a vizsgálatoknak régi neve *karakter-vizsgálat*.

A gyakorlati lélektan további problémái a *munka lélektanával* (betanítás, fáradtság, a teljesítményt növelő tényezők, stb.), a *vezetés és szervezés*, a *közvélemény és propaganda* stb. kérdéseivel foglalkoznak. A szociális lélektani szempontot pedig a gyakorlati lélektannak az az ága valósítja meg a legjobban, amely az *emberekkel való bánásmód* lélektanát dolgozza ki.

Az általános lélektan és gyakorlati alkalmazása ily módon napjainkban széleskörű tudománnyá növekedett. Most az a kérdés, hogy a lélektani problémákat milyen módszerekkel lehet megközelíteni?

## 9. A LÉLEKTAN MÓDSZEREL

A régi lélektan azt tanítja, hogy az egyedüli módszer az *önmegfigyelés*, amelyet azután kiegészíthet a *mások megfigyelése*. Ez a nézet az élmény-lélektan álláspontját tükrözi vissza és nem számol azzal, hogy önmegfigyeléssel csak nagyon *szűkkörű* és *szubjektív* adatokat szolgáltatathat a lélektan számára, amely nem elégséges egy tudomány felépítéséhez. E felfogásnak különösen gyenge pontja az a megállapítás, amely a mások által is megfigyelhető viselkedés adatait nem tartja önálló lélektani témáiknak, hanem — úgy véli — ezek egyedül csak arra alkalmasak, hogy bennük az élmény-világ jeleit pillanthassuk meg.

Már az élmények bemutatásánál rámutattunk arra, hogy ezek feldolgozásának legnagyobb akadálya a megfelelő fogalom-készlet hiánya. Most már látjuk, hogy az önmegfigyelés, azért sem mutatkozik termékeny módszernek, mert segítségével nem férhetünk közelebb a tudattalan, a teljesítmény és a viselkedés adataihoz. Ezért nem lehet elfogadni a lélektani szemlélet számára a görög bölcs tanácsát: Ismerd meg önmaga-



dat. Önmagunk megismerése itt mindig csak másodlagos feladat lehet. Közvetlen célunk és megvalósítható feladatunk csak mások megismerése lehet. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy önmagunk jellemző vonásait azokban a hatásokban ismerhetjük meg, amelyeket valamely cselekvésünk a többi emberben kiváltott. Az ember önmagát így gyakran csak a mások tükröképeben ismerheti meg. Ezzel természetesen nem akarjuk tagadni azt, hogy az önmegismerés fontos eszköze az önnevelésnek.

Az önmegfigyelésre felépített bonyolult kísérleti eljárások, különféle eszközök, műszerek alkalmazása, amelyek a *Wundt* által kidolgozott lélektannak voltak a jellegzetességei, csődöt mondtak. Új módszert alkalmazott a lélektan, amikor *K. Bühler* különböző gondolkodás-feladatokat adva a kísérleti személyeknek, őket arra szólította fel, hogy szabadon, közvetlenül beszélve közöljék a kérdésekre adott választ úgy, mint pl. az iskolai feleletésnél. Ez a *spontán beszéd*, amely a később *Piaget* által kidolgozott ú. n. *klinikai módszernek* volt első jelentkezése, a lélektannak egyik legtermékenyebb eljárása lett. Ez a módszer az élmények helyett a teljesítmény síkján nyer alkalmazást. Megszünteti a szubjektív jelleget és objektív anyagot szolgáltat a pszichológusok számára.

A *Piaget* által alkalmazott ú. n. *klinikai módszer* egyszerűen irányított beszélgetést jelent. A gyermeki természet tanulmányozásánál vált be ez az eljárás. A pszichológus előre kidolgozza kérdés-tervezetét, azonban ehhez nem tartja magát mereven, hanem a kérdéseket a gyermek válaszai alapján módosítja azért, hogy a gyermek saját, spontán véleményét felszínre hozhassa. A pszichológus aktivitása nem erősebb Sokratesénél, aki mások gondolatának megszületésénél csupán a bába szerepét akarta betölteni. Óvatos eljárást igényel ez a módszer, mert a gyermeki feleleteket nem lehet mind egyformán venni és felhasználni. *Piaget* öt-fajta gyermeki feleletípust különböztetett meg. Már maga ez is igen fímon lélektani érzéket tesz szükségessé.

Mindezekből láthatjuk, hogy a régi lélektannak a módszerről alkotott véleményét át kell fogalmaznunk. *A hangsúly az önmegfigyelésről áttevődött a mások megfigyelésére.* Ezt akkor alkalmazhatjuk eredményesen, ha az élőlény viselkedését akarjuk tanulmányozni. Ilyenkor leírjuk a viselkedés és a megfelelő helyzet jellemző vonásait. Ha az élőlényt magunk helyezzük bele valamilyen helyzetbe, szituációba és ennek a felteleteit változtatjuk, akkor már *lélektani kísérletről* beszélünk.

A viselkedés adatai hozzásegíthetnek bennünket a teljesítmény jobb értékeléséhez, azonban a viselkedés adatait mindig el kell választanunk a teljesítmény adataitól. A teljesítmény megállapítására szolgálnak a *lélektani próbák, tesztek*, amelyek kiértékelésével új módszerhez jutott a lélektan. A teljesítményt megvizsgálhatjuk szöveges és ábrás feladatokkal, valamint munkapróbákkal. Mindezek kiértékeléséhez a lélektan segítségül veszi a *matematikai statisztika* módszerét is.

Az *élményvilág* tanulmányozását sem bízta a lélektan az önmegfigyeléssel, hanem olyan feladatok elé állítja az embereket, amelyek alkalmasak arra, hogy felszínre hozzák élményeiket, tudattartalmaikat, így pl. alaktalan tintafolt, kis jelenet stb. bemutatásakor a kísérleti személyeknek az a feladata, hogy ezeket értelmezzék, mondják meg, mit ábrázol a folt, a jelenet? Az ilyen feladatokat *projekciós teszteknek* nevezik találoán azért, mert általuk mintegy kivetítődik, projiciálódik az emberek élményvilága. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy ilyenkor olyan tartalmak is fölbukkannak, amelyek nem is voltak tudatosak vagy helyesebben a feleletekből, az adatokból ilyen tartalmakra is lehet következtetni. Ez pedig arra mutat, hogy ez a módszer alkalmas a tudattalan lelki élet megvizsgálására is.

A tudattalan lelki élet adatainak kinyomozására a projekciós teszteken kívül még más módszereket is szokás felhasználni. A *pszichanalízis* az ú. n. *szabad asszociációs módszert* alkalmazza, amely abban áll, hogy az ember sorra elmondja gondolatait, minden rendszerezést mellőzve és a nélkül, hogy ezeken bárminemű kritikát gyakorolna.

A lélektan sokszor alkalmazza a *kérdőív-módszert* is. Ez az eljárás, amely különböző, előre összeállított kérdésekre adott válaszokból akar lélektani következtetéseket levonni, gyakran erős kritikában részesül. Ezt nem azért érdemelte ki, mert a kérdések feltevése rossz eljárásnak bizonyult, hanem azért, mert rossz kérdéseket tettek fel, rosszul megfogalmazott kérdéseket alkalmaztak. Két alapvető hibára hívjuk itt fel a figyelmet. *Ne kérdezzünk semmi olyant, amire csak lélektani fogalommal lehet felelni.* így pl. ne kérdezzük meg, hogy bízik-e önmagában vagy szocialabilisnek tartja-e magát? Különösen *ne kérdezzünk erkölcsileg értékelhető tulajdonságokat.* így pl. azt, hogy szokott-e hazudni vagy kíváncsi-e? A lélektani fogalmakkal ugyanis a legtöbb ember sincsen tisztában s a feleleteit gyakran nem az őszinteség, hanem a társadalmi konvenció diktálja. Ilyen adatok helyett mindig azt kérdezzük, hogy mit tenne egy megadott konkrét helyzetben? Sohasem arra vagyunk kíváncsiak, hogy mit tart vagy mit hisz saját magáról, hanem azt kutatjuk, hogyan cselekednék egy bizonyos helyzetben és ebből következtünk arra, hogy ténylegesen milyen vonásokkal rendelkezik. A kérdőívek kiértékelését megnehezíti az is, hogy ugyanaz a válasz többféleképpen értelmezhető. így pl. ha valaki azt feleli, hogy az asztalon heverő, felbontott, de másnak szóló levelet sohasem olvassa el, akkor ez a válasz eredhet egy általános eltompultságból, közömbösségből, amely esetben a kíváncsiságnak még halvány nyoma sem fedezhető fel. Eredhet azonban igen nagyfokú kíváncsiság jelenléte mellett még erősebb önlegyőzéstől, amely utóbbi eredhet a magasabb értékek tiszteletéből, de eredhet egyszerű önvédelemből, félelemből stb.

A viselkedés és a teljesítmény adatait összegyűjtve, az ú. n. *személyi lapokon* használható segítséget kapunk a tanulók megítéléséhez.

Szándékosan nem említettük az élményvilág és a tudattalan adatait, mert ezekre vonatkozóan kevésbé van alkalmunk könnyen feljegyzéseket készítenünk. A jól használható személyi lapoknak két feltétele van. Az egyik, hogy olyan rovatokat tartalmazzanak, amelyek valóban felméri a tanulók személyiségét és belőlük biztos következtetéseket vonhatunk le különösen a pályaválasztási tanácsadást illetően. A másik feltétel abban rejlik, hogy a személyi lapokon szereplő lélektani, embert jellemző fogalmak valamennyi tanár számára egyértelmű jelentéssel bírnak. Ezt csak úgy lehet elérni, hogy a személyi laphoz igen részletes utasítást mellékelünk, amely ezeknek a fogalmaknak részletes magyarázatát konkrét példák bemutatásával elősegíti. Ezt a célt akarja elősegíteni munkánk is oly módon, hogy a lélektani fogalmak modern megfogalmazását adja.

Már itt felhívjuk a figyelmet arra, hogy a *megfigyelés adataitól* élesen el kell választanunk azok *értelmezését*. Az adatokat könnyű összegyűjteni, 'könnyű a jelenségeket feljegyezni akkor, ha megfelelő útbaigazítás rendelkezésünkre áll. A jelenségek értelmezése, ezek lélektani magyarázata már jóval nagyobb lélektani tudást igényel. Ez utóbbi különöseiben azért okoz nagy gondot, mert — mint a kérdőívекnél is láthatunk — ugyanaz a jelenség többféleképpen is értelmezhető s ezek közül a helyes, a megfelelő értelmezés kiválasztását az teszi lehetővé, hogy figyelembe vesszük a többi adatot is és ennek alapján mérlegelünk.

A lélektani módszerekkel kapcsolatban sohasem szabad elfelejtenünk azt, hogy a módszer maga még nem mindenható. Ezt a tudományok története is igazolta. A módszernél sokkal értékesebb a *probléma-látás*, a *lélektani érdeklődés*, az *ember-megismerés vágya* s ha mindezekhez megfelelő lélektani iskolázottság is járul, biztosak lehetünk abban, hogy értékes munkát végzünk. Ezért szükséges, hogy az eddigi általános bevezetés után áttérjünk az egyes lélektani problémákra és mindenekelőtt ezek csoportosítását kíséreljük meg.

## 10. A LÉLEKTAN PROBLÉMÁI.

Induljunk ki abból, hogy a lélektan fő célja az *emberi természet* megismerése. Ha az emberi természet helyébe a *személyiség* fogalmát helyettesítjük be, akkor eljutunk a lélektan első problémájához, amelyet többek között a *karakterológiák* akartak megfejteni. Törekvéseiket közösen jellemzi, hogy az embert egységes módon akarták megragadni és értelmezni, nem sokat törődve a részletkérdésekkel, kisebb problémákkal. A személyiségképek, az emberportrék megrajzolásával ellentétes az az eljárás, amely kiragad egy-egy jellegzetes emberi tulajdonságot, pl. a gondolkodást, a tanulást, az érdeklődést és ezek körében végzi el a lélek-

tani, vizsgálódást. Ez utóbbi részletkérdések szolgáltatták általában a lélektani tankönyvek számára az anyagot és sajnos legtöbbször az egyes adatok mögött nem lehetett felfedezni magát az embert és az emberről szóló fontos mondanivalót.

A lélektan részproblémáit legcélszerűbb abban a csoportosításban bemutatni, amely egyúttal felvilágosít arról, hogy ezek milyen *szerepet* töltenek be az ember életében. *Claparède* a lélektani problémákkal kapcsolatban három kérdésfajtát tartott lehetségesnek. Az első kérdezősi mód azt kutatja, hogy *melyek* azok a lélektani adatok, amelyek az embert jellemzik? Ezt kérdezte pl. az *élménylélektan*, amikor a képzetek, az érzelmek után érdeklődött. *Claparède* szerint ez a *strukturális* látásmód a lelki élet keresztmetszetét tartja szem előtt és annak a részleteit akarja megismerni. Ennél a részletszemléletnél helyesebbnek tartja, ha a „*hogyan*“ módja felől érdeklődünk. Ekkor azt kérdezzük, hogyan kapcsolódnak egymáshoz ezek az adatok? Még helyesebb *Claparède* szerint azonban az, ha felvetjük a „*miért*“-nek kérdését. Miért működik így és nem másképpen a lelki élet? Ez a *funkcionális lélektan* alapkérdése, amely ily módon az iránt érdeklődik, hogy mi a funkciója a gondolkodásnak, az ösztönöknek stb. Helyesen nevezi *Várkonyi* ezt a funkcionális lélektant *szerep-lélektannak*, hiszen a szerep a funkciónak szemléletesebb kifejezése.

A lélektan problémáinak felsorolásánál mi is a szerep, a funkció gondolatát tartjuk szem előtt és ennek alapján a következőképpen csoportosíthatók a problémák:

A személyiség szerkezetének, a karakter-képeknek bemutatása az első lépés. A lélektan többi problémájának tárgyalásához és felsorolásához már segítségül kell vennünk a *cselekvés* fogalmát. A cselekvés általános értelemben *aktivitást, tevékenységet* jelent. Egy lépéssel\* tovább jutunk, ha elvlasztjuk egymástól az élőlény *megismerő* és *alkotó* tevékenységét. A megismerésnél az élőlény a külső adatokat, viszonyokat egyszerűen tudomásul veszi ugyanolyan összefüggésben, mint ahogyan felfogta azokat. Az alkotó tevékenység már többet jelent, itt már *új összefüggések* megteremtésével állunk szemben. Az összefüggés kifejezésének kissé filozófiai ízét enyhíti, ha arra gondolunk, hogy a *tanulásnál* például megismerésről kell beszélnünk, hiszen az anyag elsajátítása is ezt fejezi ki. Ezzel szemben a *gondolkodás* már alkotó tevékenység, mert problémákat old meg, tehát a gondolkodó személy saját maga erejéből valamilyen nem ismert megoldásra jön rá.

A megismerő tevékenységhez, amelyet egyszerűen a felfogással jelölhetünk, a következő lélektani problémák tartoznak: *Érdeklődés* (figyelem), *érzéki felfogás* (érezékelés) és a *tanulás* (emlékezet, mozgások, szokások elsajátítása stb.).

Az alkotó tevékenységhez tartozik a *gondolkodás* (intelligencia), a *képzelet*, az *álom* és a *játék*. Félreértések elkerülése végett itt is hang-

súlyozzuk, hogy az alkotás kifejezés nem a kiváló emberi teljesítmények intelmében szerepel, amilyenek pl. a tudósok, művészek alkotásai, hanem egészen egyszerűen alkotás mindaz lélektani értelemben, amit az illető egyén a maga erejéből teremtett meg, alkotott, produkált a nélkül, hogy előz#kg ezeket valamikor tapasztalta, megismerte volna.

A megismerő és az alkotó tevékenységen kívül a cselekvéseket még egy másik szempontból is vizsgálhatjuk. Ezek mind felfoghatók valamilyen *külső vagy belső ingerre, indítékra* adott feleletként. A cselekvések ugyanis sohasem szerepelnek elszigetelten, hanem mindig van valamilyen kiváltó okuk. Ha az okot egyszerűen *ingernek* nevezzük,

## 1. Az EMBERI TERMÉSZET, MINT SZEMÉLYISÉG

### 2. A CSELEKVÉS, A TEVÉKENYSÉG

**Ez lehet MEGISMERŐ (pl. az érzéki és értelmi felfogás) és ALKOTÓ (pl. a gondolkodás)**

#### A cselekvésben

### 3. az INGER-SZEREP

**(ami a cselekvést kiváltja, pl. az ösztön, a szándék)**

### 4. a FELELET-SZEREP

**(amit kivált, pl. a reflex, maga a cselekvés, stb.)**

### 5. a KÍSÉRŐ-SZEREP

**(ami a cselekvést kíséri, pl. az érzelmek, stb.)**

*io. ábra. A lélektan problémái.*

akkor a lélektani problémák között találunk olyanokat, amelyek speciálisan ezt az *inger-szerepet* töltik be. Ilyenek az *ösztönök* és a *szükségletek*. Ide tartozik a *szándék* is, hiszen a cselekvések kiváltásában, megkezdésében gyakran játszik a szándék döntő szerepet. A cselekvéseket kiváltó belső okokat szokás még a cselekvések mozgatóinak, vagy latinos kifejezéssel *motívumoknak* (moveo = mozgat igéből) is nevezni.

Az inger és a felelet viszonyát szemlélve, kérdezhetjük, hogy mely lélektani problémák töltik be a *felelet-szerepet*. Valamely ingerre adott feleletek lehetnek *reflexek* és *cselekvések*. Így jutottunk el újra a cselekvésekhez, amely már modernebb megfogalmazása annak a témának, amelyet a régebbi lélektan akarat szóval jelölt.

Hátra van még egy kérdés: melyek a *cselekvés velejárói*? Itt találjuk az *ézelmeket* és a *hangulatokat*.

A lélektani egész gondolata természetesen azt jelenti, hogy az itt felsorolt lélektani témák sohasem szerepelnek elszigetelten, hanem valamennyi egymással szorosan összeszővődik. Pusztán a tudományos tár-

gyalásmód tette szükségessé az ilyen elszigetelt felsorolást. Az inger-szerepet pl. a cselekvésnél nemcsak az ösztönök tölthetik be, hanem ez lehet egy érzékelés-adat, egy ötlet, egy gondolat stb.

Legelőször a személyiség lélektani rajzát mutatjuk be, majd sorba-vesszük az itt felsorolt lélektani problémákat és témákat.

## 11. A SZEMÉLYISÉG LÉLEKTANA.

Az ember egységes képét akarják megrajzolni, megszerkeszteni -a különböző *karakterológiák* *tipológiák*, *személyiségtanok*. Ide sorolhatjuk a *temperamentumokról* szóló felfogásokat is. A lélektanban a személyiség, karakter, típus, temperamentum fogalmakkal kapcsolatban meg-lehetősen nagy szabadság tapasztalható. Egyelőre vegyük mindezeket a fogalmakat az „ember“ kifejezés, értelmében. A karakterológiák tárgya-lásánál célszerűnek mutatkozik legelőször is valamilyen rendező-elvet találni. *Zemplén* György a személyiségtanokat két nagy csoportra osztja

<p><b>1. Tárgya: EMBER=EMBERI TERMÉSZET= SZEMÉLYISÉG=KARAKTER=TEMPERAMENTUM</b></p> <p><b>2. Forrásait tekintve lehet</b>  <b>FILOZÓFIAI KARAKTEROLÓGIA</b>  <b>ORVOSI KARAKTEROLÓGIA</b>  <b>PEDAGÓGIAI KARAKTEROLÓGIA</b>  <b>LÉLEKTANI KARAKTEROLÓGIA</b></p> <p><b>3. Célját tekintve lehet</b>  <b>SZTATIKUS KARAKTEROLÓGIA</b>  <b>DINAMIKUS KARAKTEROLÓGIA</b></p>
---

11. ábra. A személyiségtan, karakterológia.

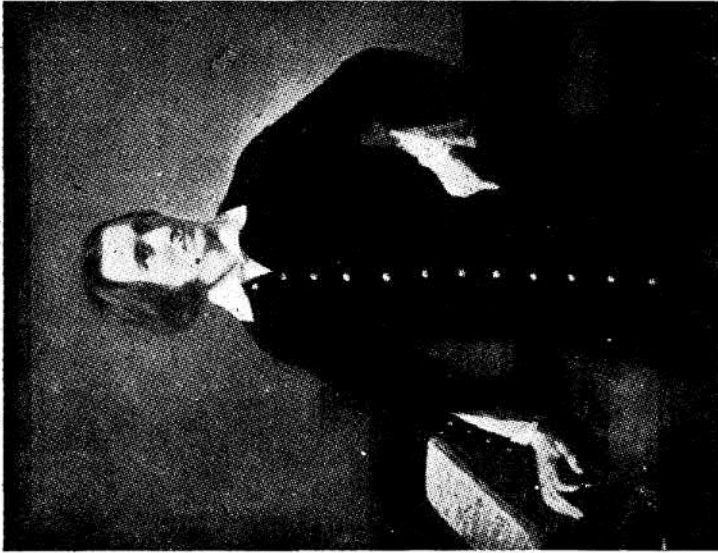
fel, a *dinamikus* és a *sztatikus karakterológiákra*. A *sztatikus karakte-rológiák* az embert jellemző tulajdonságok együtteséből *egy-egy típus képét* alakítják ki és ezt igyekeznek ráilleszteni az egyes emberekre. Kér-désük tehát az, hogy Kovács János és Nagy Mária milyen típusba sorol-ható be? Ez a tárgyalásmód tehát az ember tulajdonság-együttesének keresztmetszetét akarja nyújtani és ez úton óhajtja az embereket jelle-mezni. A dinamikus karakterológia már súlyosabb problémákat vet fel. A típusok kutatása náluk másodrangú feladattá válik. Helyette keresik azokat az erőket, dinamizmusokat, amelyek alapján *az ember sorsa, jel-lemének változása és alakulása, életpályája* megmagyarázható. A kereszt-metszett helyett ez az egész emberi élet hossz-metszetére kíváncsi és ennek megmagyarázására dolgozott ki eljárásokat.

A sztatikus karakterológiák vagy általában az emberi jellemképek megszerkesztő! többnyire négy forrásból táplálkoznak. Ezek a *filozófiai meggondolások*, az *orvosi tapasztalatok*, a *pedagógiai szempontok* és ívégül a *kísérleti lélektani* adatok. (Találkozunk még kriminológiai, szociológiai, fejlődéstani, stb. sztatikus karakterológiákkal, ezeknek ismertetése azonban túlhaladná jelenlegi feladatunkat.)

A *filozófiai karakterológiákat* az jellemzi, hogy a tapasztalás adatait figyelembe nem véve filozófiai, elvi szempontok alapján szerkesztik meg az ember-képeket. így pl. felvesznek tíz emberi alap-tulajdonságot a nélkül, hogy ezeknek a helyességéről a valóságban meggyőződnenek. Felveszik továbbá, hogy ezek a tulajdonságok erősebb, gyengébb és közepes mértékben szerepelhetnek és ennek alapján — pusztán variális segítségével megkaphatjuk a különböző ember-képeket. Nem beszélve, arról, hogy a fenti adatok alapján kb. 60.000 különböző ember-típus rajzolódik ki. ami a gyakorlati alkalmazást lehetetlenné teszi, az alapvető nehézséget az okozza, hogy nem tudjuk, vajjon léteznek-e ezek a típusok a valóságban is?

Járhatóbb utat választottak azok a pszichológusok, akik az *orvosi tapasztalat* alapján állítottak fel karakterológiai rendszereket. Az orvosi tapasztalat ugyanis már az élő emberek tanulmányozását tételezi fel és így megállapításait a valóságra építi. Kretschmer munkáját találjuk itt, aki klinikai tapasztalatai révén az emberek két csoportját különíti el egymástól (1. Körperbau und Charakter, az első kiadás 1921-ben jelent meg és 1942-ben már 16 kiadást ért el). *Kretschmer* úgy találta, hogy a schizopreniás elmebetegek általában *sovány*, a mániás-depresszív betegek általában *kövér testalkatúak*. Ennek alapján kidolgozta a sovány és a kövér testalkatoknak megfelelő, egymástól lényegesen eltérő személyiség-képeket. A sovány (leptozom) testalkatnak megfelel a *schizotim*, a kövér (piknikus) testalkatnak a *cyklotim* személyiség. A sovány és kövér testalkat valóban egész más természetet takar, gondoljunk csak Don Quijote és Sancho Pansa, Mefisztó és Falstaff alakjaira, vagy arra, hogy a kedélyes, vidám embert kövéresnek, a thorózus aszkéta egyént soványnak képzeljük el. *Kretschmer* nem erre az általános tapasztalatra építi karakterológiáját, hanem az orvosi tapasztalatra, mivel mind a schizoprenia, mind a mániás-depresszió két egymással ellentétes személyiség-képet hordoz magában, ezért *Kretschmer* kidolgozta a *testalkat* (latinus néven a *konstitúció*) és a személyiség-kép összefüggését.

A *cyklotim személyiséget* jellemzi a társaságkedvelés, beszédesség, humor, meglegedettség. Az ilyen ember könnyen könnyen megsértődik és dühbe gurul, de ugyanolyan könnyen lecsillapodik és visszanyeri egyensúlyi állapotát. Realista, szeret jól enni és inni. Mozgékony, vállalkozó, mindenben feltalálja magát. Különösen gyakorlati kérdésekben tájékozott. Könnyen szerez barátokat, mindenkivel jó viszonyban van. Nyílt,



12. ábra. Kretschmer típusai.



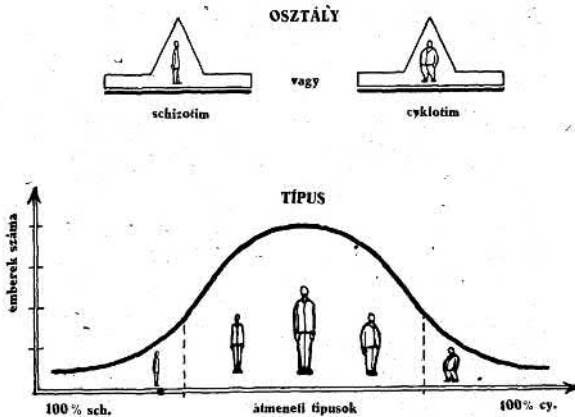


13. ábra. Kretschmer ifjúsai.

Öszinte. Nincsenek titkai. Úgy mutatja magát, amilyen. Szereti a változást, a természetet, az utazást. Legjobban a társasjátékot kedveli.

Ezzel szemben *aszchizotim* egyént a magányosság, a zárkózottság jellemzi. Szófükar. Többnyire elégedetlen. Kívülről nem mutatja az érzéseit, gazdag érzelmi világát mintegy páncél takarja. *Kretschmer* hasonlata szerint az ilyen ember hasonlít a régi római házakhoz, amelyeknek nincsenek ablakai, belül azonban fényes ünnepeket ülnek. Bévülről érzékeny, mimóza-lelkű, ezt azonban fél elárulni. Könnyen sértődik, nehezen engesztelődik. Idealista, aszkétikus hajlamú. Testi örömeiről könnyen lemond, magasabb célok érdekében. Merev, félszeg, visszahúzó, ügyetlen. Nehezen vállalkozik valamilyen feladat megoldására. Gyakorlati kérdésekben tájékozatlan. Nehezem barátkozik. Kevés a barátja, ezek közül is csak egyhez kötődik erősebben. Egyetlen barátja mellett a sírig is kitart. Zárkózott, eltitkolja igazi énjét. Titokzatos, misztikus. Szereti a következetességet, a szigorúan zárt rendszerességet. Óráig képes egyedül lenni. Leginkább olvasmányjaiban temetkezik el és a játékok közül is a magányosat, pl. a sakkot kedveli.

Bár *Kretschmer* szükségesnek találta még egy testalkatnak, az *atlétikusnak* a felvételét is, amelyet egy harmadik személyiség-képpel, a



AZ OSZTÁLY ÉS A TÍPUS KARAKTEROLÓGIAI JELENTÉSE

normális *viszkózus jellemmel* hozott összefüggésbe, ennek bemutatása helyett azonban egy elvi kérdésre hívjuk fel a figyelmet. Az ú. n. *poláris* vagyis a két típust megadó *karakterológiák* élesen megrajzolják a két szélsőséges emberképet. Ezek azonban *nem osztály-fogalmak*, vagyis az élő emberek nem tartoznak vagy az egyik, vagy a másik csoportba, hanem ezek *típusok*. Ez annyit jelent, hogy az emberek többé-kevésbé besorolhatók az egyik vagy a másik típusba. Itt segítségül vehetjük az ti n. *gyakorisági eloszlást*, amelynek képét a *gyakorisági* vagy *Gauss-görbe* adja meg. Ez azt igazolja, hogy az emberekben a ciklotim és a schizotim tulajdonságok keverednek és pusztán a keveredési aránytól függ, hogy inkább schizotim, vagy inkább ciklotim típusnak nevezünk-e valakit. (L. 14. ábrát.)

Az orvosi karakterológiák közé sorolhatjuk a *klasszikus temperamentum-tant* is, mert a betegek tanulmányozása alapján állították fel a személyiség-képet, a *szangvinikust*, a *flegmatikust*, a *melankolikust* *kolerikust*. Ezt a megkülönböztetést először *Hippokrátesnél* (Kr. e. 5. sz.), majd rendszerezését *Galenomál* (Kr. u. II. sz.) találjuk meg. A *szangvinikus*, a vérmes emberek rózsás-piros arcbőrűek, vidámak, mulatnak és szeretnek, hirtelen lobbanékonyak, érzékenyek, de nem kitartóak. A *flegmatikusok* fehér bőrűek, nehezen megmozdíthatók, nyugodtak, lassúak, kényelmesek és feledékenyek. A *melankolikusok* feketeszeműek és feketehajúak, szenvtelenek, kishitűek, a külvilág eseményeivel nem törődök, közömbösek, de a saját sorsukon gyakran tépelődök és lehangolt érzelmi életet élő emberek. A *kolerikusok*, az *epések* szókék, halványak, könnyen izgalomba jönnek és haragra lobbannak, határozottak, energikusak, kesernyések és merészek. Itt is láthatjuk, hogy az egyes típust a jellemvonások együttese alakítja ki éppen úgy, mint *Kretschmer*-nél. A két rendszert összehasonlítva azt találjuk, hogy a ciklotimeknek a szangvinikus és a kolerikus temperamentum, a schizotimeknek a melankolikus és a flegmatikus felel meg nagy vonásait tekintve.

A *pedagógiai gyakorlatban* érvényesíti karakteriológiai elképzeléseit az a tanítás, amely *harcot* nyomán különböző *képzettípusokat* állapított meg. A képzettípus a régi élmény-lélektan talaján kibontakozó elgondolás, amely a szerint csoportosította az embereket, hogy ezek milyen jellegű képzeteket tudtak könnyebben felidézni. A mai lélektan nyelvén ezt úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az emberekre a külvilág különböző minőségű benyomásai nem egyformán hatnak és ennek alapján típusokat lehet megkülönböztetni. A *látási* (vizuális) típusnál a látás útján szerzett benyomások érvényesülnek jobban. A *hallási* (auditív) típusnál a *hallás* révén szerzett benyomások, -a *mozgásos* (motorius) típusnál a mozgás-jellegű benyomások hagynak maradandó nyomot. E kissé primitív, a lélektani szemlélet atomisztikus korszakára emlékeztető felosztást valamivel javította *Meumann*, amikor felállította a *tárgyi-* és a *szó-képzettípusokat*. Az első inkább a tárgyi világ benyomá-

sait, a második a szavaknak, helyesebben a szövegeknek befogadására alkalmas. Az első megfelel a ciklotim, a második a schizotim személyiségnek. Az első — Binet elnevezésével — *gyakorlati*, a másodikat *elméleti* típusnak nevezhetjük.

Leggazdagabbnak azok a karakterológiák mutatkoznak, amelyek a *kísérleti lélektan* eredményeiből táplálkoznak. Az elsők között találjuk Binet felosztását, aki a *szellemi munka* természetéből indul ki. A szellemi munka hagyományos -magyarázata azt vallja, hogy az mindig tudatos, szándékos, észszerű, *racionális* és így teljesen a tetszésünktől függ. A nagy tudományos felfedezések úgy születnek — állítja Newton —, hogy az ember mindig reájuk gondol. Ezzel a racionális típusú emberrel állítja szembe Binet az *intuitív* embert, akinél a tudattalan intuíció, a nem» racionális inspiráció játssza a nagyobb szerepet.

Egy másik típus-párhoz jut Binet akkor, amikor megvizsgálja, hogy az emberek valamely egyszerű *tárgyat hogyan írnak le*. Ha felnőttekkel vagy gyermekekkel kidolgoztatunk egy tetszésszerű témát, pl. írják le a tintatartót akkor két, egymással ellentétes ember-kép tárul elénk. Az egyik a megfigyelő, realista, pozitív vagy összefoglaló néven a *tárgyilag*os, *objektív* ember. A másik az értelmező képzelődő, álmodozó, elmélkedő vagyis a *szubjektív* ember. Binet szerint e két típus azzal jellemezhető, hogy az első inkább a külső világ felé fordul, míg a másikat inkább a saját, egyéni, szubjektív belső világa érdekli. Ez a megkülönböztetés ugyanazt a gondolatot fejezi ki, amit jóval később Jung dolgozott ki részletesen az *extrovertált* és az *introvertált* ember-képekben.

Binet felhívja a figyelmet még egy harmadik tipikus különbségre is. Ez az *elméleti* verbális irodalmi embernek és a *gyakorlati* típusnak a különbsége. Ezt dolgozza ki a modern lélektan is az *elméleti* és a *gyakorlati intelligencia* éles szétválasztásával. (Lásd későbbben a gondolkodásnál.)

A fentebb ismertetett karakter-képek a személyiség lélektanának kezdeti szakaszát jellemzik azért, mert noha az egyes tipikus ember-képeket bizonyos jellemvonások segítségével adják meg, mégsem tisztázzák előbb azt, hogy az emberek általában milyen jellem-vonások együttesével mutathatók be. Egy második kérdés is nyitva maradt, t. i. az, hogy a lélektani egész-elv értelmében az egyes jellemvonásokat mennyiben változtatja meg az, hogy milyen környezetben, vagyis milyen más jellemvonásokkal együtt szerepelnek.

Az embert jellemző adatokat, generális tulajdonságokat kutatja a Spearman által kidolgozott *faktor-elmélet*. Tesztvizsgálatok alapján matematikai módszerek alkalmazásával akarja az alapvető tulajdonságokat felfedni. A mai napig körülbelül 50 különböző faktort állapított meg, amelyek közül főbbek az általános intelligencia, a speciális intelligencia, az akarat, az ügyesség, a szegénylősség, az önbizalom, az aktivitás, a depresszió, a túlérzékenység, a perszeveráció, az aktivitás hullám-

zása stb. Legújabban *H. J. Eysenck* (1947) a neurózis és az extroverzió-introverzió faktorait dolgozta ki nagy részletességgel. Mindezeknek a kötetekre rúgó vizsgálatoknak legnagyobb hibája az, hogy az egyes faktorok a matematikai számítás végső értelmezéseképpen nyertek elnevezést és ilyen módon a legtöbb esetben elveszítetnék kapcsolatukat a realitással, vagyis az élő emberrel. A feladat pedig mégis az emberi természet feltárása lenne.

Helyesebbnek mutatkozik az az eljárás, amelyet *R. B. Cattell* választott, amikor az emberi tulajdonságokat gyűjti össze kísérleti úton oly módon, hogy megállapítja az együvé tartozó tulajdonságokat, vagyis azokat, amelyek a leggyakrabban együtt szerepelnek az egyes embereknél és az ilyen *tulajdonság-nyalábok* (angol szóval ~ clusters) vizsgálata útján keresi ezek magját, vagyis azokat a tulajdonságokat, amelyek valamennyiben közösen szerepelnek. Jelenleg *Cattell* megkülönböztetett 131 tulajdonság-nyalábot, ezekben 50 nyalábmagot, amelyeket még jobban leegyszerűsítve 20 személyiség-szektorba sorolt be. *Cattell* eljárásának az a nagy előnye, hogy nem akarja az embereket típusokba begyömöszölni, továbbá csak olyan jellemvonásokat nevez meg, amelyek kísérletileg igazolható lélektani realitások, vagyis az embert valóban jellemzik.

A dinamikus karakterológiája példa Szondi ösztön-elmélete, amelyet szerzője általános embertanná épített ki (lásd 12. és 18. fejezetet).

A különböző karakterológiák részletmegállapításait pedagógiailag úgy értékesíthetjük, hogy az igazi személyiség-vonásokat beépítjük egy *személyiség-lap* keretei közé. A következő lépésünk tehát megmutatni azokat az eljárásokat és módszereket, amelyek segítségével e jegyeket megállapíthatjuk. Ezek az ú. n. személyiségvizsgálatok.

## 12. A SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLATOK.

A személyiség adatait, az embert jellemző vonásokat többféle úton lehet megállapítani. Az egyik eljárás az ösztönös megismerésre épít és ehhez segítségül veszi az ismeretes *művészi jellemábrázolás* eszközeit. Ezért állítja *Bacon* és később *Diltbey* is, hogy lélektant, emberismeret egyedül Shakespeare-től tanulhatunk. A nagy írók valóban plasztikus emberportrékat rajzolnak meg, mégis — mint munkánk elején is rámutattunk — tudományos szempontból sok kívánnivalót hagynak maguk után. A tudományos lélektan éppen ezért egy másik utat választott, amikor kidolgozta a különböző személyiségvizsgálatok módszereit.

A személyiségvizsgálatoknak több formája ismeretes. A szerint, hogy ezek *egyes személyiség-jegyeket* állapítanak-e meg, vagy az *egész sze-*

*mélyiségre* vonatkozóan szándékoznak átfogó képet nyújtani, megkülönböztethetünk *egy-tényező*s és *globális személyiségvizsgálatokat*. A vizsgálatok külső formája szerint is- különbségeket kell tennünk *értékelő-skálák* (rating-scales), *projekciós-tesztek* és *teljesítmény-tesztek* között. Az elsónél az egyes személyiség-jegyek különböző fokozatai szerepelnek, s a megvizsgált személy vagy a kísérlet vezetője megjelöli a valóban jellemző tulajdonságokat. Ennek a vizsgálati formának előfeltétele, hogy a lényeges és jellemző tulajdonságokat tartalmazza, továbbá, hogy ezeknek olyan fokozatait mutassa be, amelyeket könnyen és biztosan fel lehet ismerni az egyes embereknél. A projekciós tesztek szerkezetét láttuk már előbb a módszereknél. Ugyanott szerepeltek a teljesítményvizsgálatok is. Az értékelőskálák és a tesztek között mintegy átmenetet képviselnek a különböző kérdőívek, amelyek nagy részén a személyiség adatait nyomozza. Végül külön csoportot foglalnak el azok a vizsgálatok, amelyek a testalkat, a konstitúció révén akarnak közelebb jutni a személyiséghez.

Az újabb lélektani irodalomban igen nagy számmal szerepelnek az *egy-tényező*s *személyiségvizsgálatok*. Valamennyien egy-egy érdekes szempontból vizsgálják az embereket. Ezek segítségével meg lehet állapítani az egyes embereknél a szuggesztibilitás fokát, az érzelmi stabilitást, a perszeverációt, a kitarást, a sikerre, ill. sikertelenségre való reagálást, az alkalmazkodást, a gátlás fokát, a megelégedettséget, az érettséget, a szociabilitás, a férfiaság, ill. nőiesség fokát, stb. Nincs helyünk részletes ismertetésükre. Pedagógiai szempontból szükséges volna kiválasztani közülük azokat, amelyek elsősorban a nevelés, az iskolai élet szempontjából értékesíthetők.

A *globális, teljes személyiségvizsgálatok* száma már jóval kisebb. Az alábbiakban felsoroljuk az ismertebb és használatosabb személyiségvizsgálati eljárásokat. Itt megtalálhatjuk a fentebb említett vizsgálati formákat.

Az *értékelő-skálák* egy-egy vonást általában öt fokozatban mutatnak be és meg kell jelölni, hogy a vizsgált személyre ezek közül melyik fokozat illik. Például a *befolyásolhatóságra* vonatkozóan felállíthatjuk a következő értékelő-skálát:

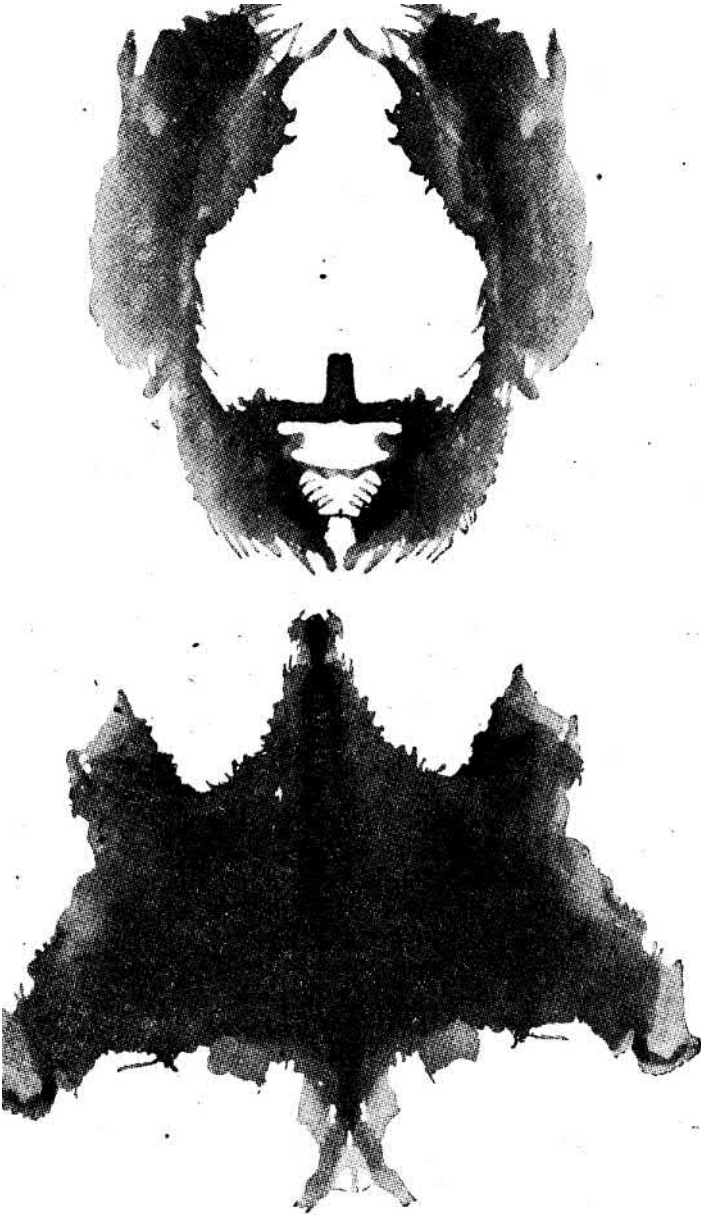
Befolyásolható-e a tanuló? (Szuggesztibilitás)

1	2	3	4	5
Semilyen tekintetben sem	Általában nem, csak ritka esetben	Általában igen, de nem nagy mértékben	Majdnem mindig, kivéve egyes eseteket	Mindig, minden helyzetben

Szándékosan választottuk ezt a példát, rámutatva arra, hogy az ilyen eljárásnak milyen hibái lehetnek. A befolyásolhatóság, a szuggesztibilitás ugyanis kettős értelmezést enged meg. Az egyik a befolyásolhatóság mértékére vonatkozik. Egyes emberek nagy mértékben, mások kisebb mértékben befolyásolhatók. Az intenzitás foka mellett lélektani szempontból jelentős a befolyásolhatóság iránya, területe is. Vannak olyan emberek, akik bizonyos irányban befolyásolhatók, más irányban azonban ugyanakkor a legnagyobb merevséget tanúsítják. Nevelési szempontból mindkét adat jelentős lehet. Az érték-skálánál ezért ugyanazokat az elveket kell szem előtt tartani, mint amelyekkel már a kérdőívek helyes megszerkesztésénél is találkoztunk. Lehetőleg konkrét, jól megfigyelhető adatokat soroljunk fel, vagy abban az esetben, ha a skálát a kísérleti személy maga tölti ki, csak olyan adatok szerepeljenek, amelyekre egyértelmű, pontos és helyes válasz adható. Minden hiányossága ellenére is hasznos szolgálatot tehet az ilyen skála abban a tekintetben, hogy az önismerethez szükséges számos olyan adatra hívja fel a figyelmet, amelyek különben nem válnak tudatossá.

Az értékelő-skálák másik nagy hibája, hogy pusztán a szubjektív emberismeretre építenek még akkor is, ha ezt a rendszeres forma, a kidolgozott kérdések és a jól megfogalmazott fokozatok bizonyos mértékben el is takarják. Hiányzik tehát ebből a módszerből az objektív mérték, amely pedig a tudományos vizsgálatok alapvető kritériuma, feltétele. Ezt megtaláljuk az ú. n. *projekciós-teszteknél*, amelyek az embereket azonos, előre kidolgozott helyzetekbe állítják és azt vizsgálják, hogy pl. ugyanazt a képet hogyan értelmezik? így alkalom adódik arra is, hogy az egyéni különbségekből a személyiség-képre nézve következtést vonjunk le. Ilyen projekciós-teszt pl. a Rorschach-teszt, a téma-értelmezés-próba stb.

A *Rorschach-teszt* 10 táblából áll, amelyek mindegyike egyszínű, ill. színes tintafoltokat ábrázol. A kísérleti személyek, feladata elmondani, hogy a foltok mit ábrázolnak. Az eljárás emlékeztet egy Shakespeare-jelenetre, amikor Hamlet Poloniusriák a felhős eget mutatja és kérdezi: Látja ott azt a felhőt? Épp olyan, mint egy teve. — Polonius: Biz' Isten, egészen tevealakú, csakugyan. — Hamlet: Űgy rémlik, menyét-hoz hasonlít. — Polonius: Hátulról, akárcsak menyét volna! — Hamlet: Vagy inkább cethal. — Polonius: Valóban, olyan, mint egy cethal. — A tintafoltok ugyanúgy, mint a felhők, keretet szabnak az értelmezés számára, ezen a kereten belül azonban az értelmezés a legkülönbözőbb egyéjní sajátosságokat mutathatja. A kivetítések, projekciók, amelyekkel a foltértelmezéseknél szembe találjuk magunkat, felvilágosítást adhatnak az egyén elméleti és gyakorlati irányulására, a kicsinyeskedésre, a fantázia minőségére, a konfabulálásra való hajlamra, a belső produktivitásra, az érzelmi alkalmazkodás-készségre, az érzelmi egyensúlyra, az érzelmi élet erősségére, a hangulati kiegyensúlyozatlanságra, az extro-



*II. ábra. Rorschach-táblák,*

(A két képet a parallel Rorschach-sorozatból, az ún. Bero-tesztből vettük ki.)



vertált és introvertált irányulásra, az ellenszegülés fokára, a perszevezetési, az emberekkel való együttérzésre stb. Újabban *Mérei Ferenc* még mélyebb következtetésekre is jutott, amikor az egyes táblák felszólító-jellegét dolgozta ki. A felszólító-jelleg fogalmát későbbben, a cselekvésekkel kapcsolatban ismertetjük.

A legjobban alkalmazott projekciós-teszt az ú. n. *téma-értelmezés*. Huszonöt kis jelenetet ábrázoló képet kellett a kísérleti személyeknek értelmezniük oly módon, hogy elmondták, mi történik a képen, mi történhetett a képen ábrázolt jelenet előtt és mi fog történni ezután? A harmadik kép pl. egy síró nőt ábrázol és mellette az ágyon fekszik egy férfi. Ezt a képet így értelmezték: „Az ágyon halott férfi van kiterítve. A feleség megtörtén zokog. Nem bírja elviselni a halál gondolatát, nem tud belenyugodni a test múlandóságába. Elvesztette férjét, elvesztette élete értelmét.” Egy másik értelmezés: „A nő azért sír, mert a férfi ittás állapotban jött haza és goromba volt hozzá.” Egy harmadik: „Hirtelen rosszul lett valaki és a hozzátartozója lefektette.” Nem véletlen, hogy az egyik ember mindjárt a halálra gondol, a másik a részegségre, a harmadik a betegségre, stb. Az ilyen különbségek alapján, amelyek pontos<sup>1</sup> kiértékelésére szabályokat dolgoztak ki, vonja le következtetéseit a pszichológus.

Kitűnően alkalmazható projekciós-teszt anyagot találtunk a *Rudolph-képekben*. *Rudolph* festő — *Darwin* kifejezőmozgásokról szóló munkájának hatása nyomán — 1903-ban hatalmas kötetnyi önarcképet (680 darab) közöl. Ezek mind különböző érzelmi állapotokban ábrázolják a festőt. Az arckifejezésnek, a mimikának az irodalomban ez a leggazdagabb gyűjteménye. A kísérleti személyeknek, az a feladata, hogy írják le, milyen érzelmi állapot jellemzi az egyes képeket. Kiválasztott 16 képpel folytattuk le a kísérletet és a nagyszámú válaszokból az érzelmi életre, a szociabilitásra és más személyiség-jegyekre lehetett következtetéseket levonni. (Lásd még a 20. fejezetet, a 25. ábrát a 16 képpel és a 135. lapot.)

A projekciós tesztek körében egészen különleges helyet foglal el a *Szondi-jéle Ösztöndiagnosztikai próba* vagy más néven genoteszt. Ez a teszt 48 arcképet tartalmaz. Ezek közül ki kell választani 12 szimpatikusát és 12 antipatikusát. A választások alapján megismerhetjük az egyén ösztönéletét és ezen keresztül az egész egyéni jellemképet. Ezt a próbát azért sorolhatjuk a projekciós tesztek közé, mert a szimpátiának, ill. az antipátiának kinyilvánításával az egyén mintegy kivetíti, felszínre hozza önmaga Ösztönvilágát. Ezt azonban nem szavak segítségével (mint pl. a Rorschach-próba vagy a témaértelmezés), hanem bizonyos képek kiválasztásával juttatja kifejezésre. (Szondi ösztöneiméletét lásd későbbben az ösztönök bemutatásánál.)

A teljesítmény-tesztek vagy általánosan elfogadott kifejezéssel, a *munkapróbák* is alkalmasak személyiségvizsgálatok lefolytatására. Így pl. egy egyszerű munkapróbánál, amelynél vonalakat kell húzni egy kis

gépezet segítségével, a következő személyiség-jegyek megfigyelésére nyílik alkalom. Az utasítás megadásakor a kísérlet vezetője már megfigyeléseket tehet a kísérleti személy felfogására vonatkozóan. Ez lehet gyors vagy lassú, pontos vagy pontatlan, biztos vagy bizonytalan!, érdeklődő vagy érdeklődés nélküli, értelmes vagy értelmetlen. Az utasítás elhangzása után az elhatározás szintén gyors vagy lassú, hirtelen vagy megfontolt, biztos vagy bizonytalan, határozott vagy határozatlan lehet. Hasonlóképpen az egész munkamód gyors vagy lassú, aktív vagy passzív, önálló vagy várakozó, alkalmazkodó vagy merev, szabályos vagy szabálytalan, ritmusos vagy ritmus nélküli, feszült vagy laza, durva vagy finom, kitartó vagy kitartás nélküli, önálló vagy befolyásolható stb. A munkaközbeni változások és maga a teljesítmény is még számos személyiség-jegy megállapítására adnak alkalmat. Ily módon a munkapróbák a viselkedés és a teljesítmény alapján szerkesztik meg az emberképeket, szemben a projekciós-tesztekkel, ahol a viselkedés helyét az élményvilág és a tudattalan foglalja el.

A személyiségvizsgálatok felosztása egytényezősökre és globálisakra, továbbá értékelőskálára, projekciós-tesztekre és munkapróbákra alkalmat ad arra is, hogy a többi ismeretes személyiségvizsgálati próbát az eddiginél tudatosabban alkalmazhassuk. Így pl. a *klasszikus asszociációvizsgálat*, vagy más néven a *Jung-féle száz szavas eljárás*, amely száz hívószóra adott válaszból vonja le következtetéseit, voltaképpen egy-tényezős eljárás. Ugyanis az érzelmi életre, még pedig ennek tudatos és tudattalan részére ad felvilágosítást. Ezt a vizsgálatot a Rorschach-teszthez hasonlóan projekciós-próbának kell tekintenünk, azonban e teszt alkalmazásakor ezt a fogalmat még nem ismerte a lélektan.

A *kérdőíves* személyiség-vizsgálatok mind az 'értékelő-skálák' formáját veszik fel. Ezek után lehetnek egy-tényezős vizsgálatok, mint pl. az *Allport-féle* felülemelkedési és alávetési tendenciát vizsgáló kérdőív. Lehetnek azonban globális kérdőívek, mint pl. a *Bernreuter-ív*, amely négy tényező alapján akarja az egész személyiség-képet megszerkeszteni. Ezek a tényezők: neurotikus tendencia, önelégedettség, az introverzió.-extroverzió és a felülemelkedés-alávetés tendenciái.

Ezen a ponton kell említést tennünk a modern személyiség-vizsgálatokban mindjobbán megvalósuló *lélektani egész-elvről*. A Bernreuter-féle öt tényezőt külön-külön megvizsgálhatjuk és vegyük az eredményeket külön-külön tekintetbe. Ezek ugyan közölhetnek érdekes adatokat, mégsem kapunk megfelelő képet az egész emberről, ha ezeket a vonásokat csupán egymástól elszigetelten vesszük figyelembe\*. Az adatok együttese ugyanis igen gyakran egész más embert mutat, mint az elszigetelt megállapítások. Az összefüggések bemutatása csak valamely személyiség-vizsgálat keretében ismertethető. Erre itt most nincsen alkalmunk.

A személyiség-jegyek összeállításánál és vizsgálatánál tekintettel kell lennünk még egy fontos elvi megállapításra. Ez a *lélektani és az erkölcsi*

*fogalmaknak szétválasztására* vonatkozik. A teszt-eljárás kezdetén sok panaszt halhattunk az erkölcsi vagy morális tesztek megbízhatatlanságáról. Az erkölcsi tesztekkel megvizsgált és erkölcsösnek, jónak, megbízhatónak stb. talált egyének ugyanis az életben nem mindig bizonyultak ilyeneknek. Sokratesi probléma: ha valaki ismeri is a jót, nem biztos, hogy így is cselekszik. Az ember erkölcsi tulajdonságait, mint pl. a becsületességet, a hamisságot, a hazudozást, a tolvajlást nem lehet annak alapján megállapítani, hogy valaki a teszt-kísérletnél a szomszédjától ellesi-e a megoldást vagy sem, vagy egy otthagytott ceruzát elvett-e, vagy bármilyen mesterséges helyzetben hogyan cselekedett. A lélektani kísérletben előállított hamisság és az életben előforduló igazi csalás között nincsen megfelelő korreláció. A morális adatokra más úton kell felvilágosításokat kapunk elsősorban azért, mert — mint erre már korábban is utaltunk — az erkölcsi fogalmak nem lélektani fogalmak és így ezeket nem is lehet lélektani vizsgálatokkal megközelíteni. *Első teendők az erkölcsi fogalmakat visszavezetni megfelelő lélektani fogalmakra.* Így pl. a tolvajlás, lopás jelenlétére valamely egyénnél csak akkor gondolhatunk, ha a lélektani vizsgálat kimutatja, hogy az illetőt nagyfokú egoizmus, konfabulálásra való hajlam, impulzív érzelmi élet, gátlás-nélküliség, stb. jellemzi. Ekkor is csak azt mondhatjuk, hogy ez az ember hajlamos vagy hajlandó a tolvajlásra. A lélektani vizsgálat tehát csak azt mondhatja ki biztosan, hogy az illető egoista, gátlásnélküli, stb. Az azonban nem biztos, hogy valóban tolvaj is lesz.

A személyiség adatai közül a régebbi lélektan különösebb figyelmet szentelt azoknak, amelyeket közös névvel *képességeknek* neveztek el. Képességek, *fakultások* fogalmának jelentésében a régi filozófiai lélektan hagyományait ismerhetjük fel. E nézet szerint ugyanis az emberrel veleszületnek bizonyos tulajdonságok, képességek, amelyek egymástól elszigetelve! változatlan terősségben érvényesülnek a gyermekkortól egészen késői öregkorig. Ezt a felfogást tükrözi vissza pl. a XIX. sz. elején *Gall frenológiája*, amely a koponya formájának segítségével akarta megismerni az ember 3 5 különböző képességét. Ez a naiv tan jelentősen átalakult a modern lélektan tükrében. Legelőször is az egymástól független képességeik tana bizonyult tarthatatlannak. Megdőlt továbbá az a hit is, hogy a képességeik teljesen kész formában veleszülettek az emberrel, így jutunk vissza ahhoz a felfogáshoz, amely a képességekben az embert jellemző tulajdonságokat lát és főfeladatának az emberi személyiség feltárását, az emberek megismerését hirdeti.

A képességek közül az iskolai életben fontos szerepet játszik a *megismerés, a gondolkodás, az érdeklődés, a nyelvkészség* (a készség: gyakorlás által szerzett képesség, — ez természetes, hiszen a velünk született képességek tana nem bizonyítható és így a gyakorlás a képességek megszerzésének egyik formája) és a *szociabilitás*. Ezekről a későbbiek folyamán részletesen is szó lesz. Az itt említett általános képességeken kívül

meg kell különböztetnünk még oly speciális képességeket, amelyek hiánya vagy megléte az emberi személyiség egységét nem bontják meg. Ilyenek pl. a *zenei képesség*, a *műszaki érzék*, stb. Ezek hiánya vagy fogyatékos-sága mellett lehet valaki még teljes ember, amit azonban nem mondhatunk el akkor, ha a megismerés, a gondolkodás, az érdeklődés vagy a szociabilitás hiányzik.

A képességek megállapítását tűzte ki célul maga elé a *képességvizsgálat*, amelyet még ma is inkább a részlet-látás, mint a globális szemlélet jellemez. Ilyen tekintetben ezeket a vizsgálatokat nyugodtan nevezhetjük egytényezős személyiségvizsgálatoknak. A kettő között elvi különbség nincsen. Ellenkezőleg éppen, ez teszi lehetővé a lélektan feladatának egységes felfogását. így a képességvizsgálatok kérdése beletorkollik a személyiség vizsgálatába.

A személyiségvizsgálatok akkor érik el igazi céljukat, teszik lehetővé az emberek tudományos megismerését, ha a *személyiség teljes szerkezetét*, a jellemző képességeket és más tulajdonságokat a maguk egészében feltárják és az itt található összefüggéseket megismerjük. Továbbá akkor, ha oly vizsgálati eljárásokkal rendelkezünk, amelyek ezeknek ai adatoknak lemérését bárkinél és bármikor lehetővé teszik. Ez szerencsére részbein már meg is valósult. Ez egyike a legfontosabb lélektani kérdéseknek. Ehhez nyújt segítséget azoknak a lélektani problémáknak megismerése, amelyeket a 10. fejezetben felsoroltunk. Itt leelőször az ember megismerő tevékenységével és az ezzel kapcsolatos kérdésekkel ismerkedünk meg.

### 13. A MEGISMERŐ TEVÉKENYSÉG.

Az élőlény tevékenységei közül a legalapvetőbbeknek azokat tartjuk, amelyekkel a külvilág benyomásait, önmagának állapotát *tudomásul veszi*. Ezt nevezzük a legáltalánosabb értelemben *megismerésnek*, a nélkül, hogy e kifejezésnek bármilyen filozófiai jelentést tulajdonítanánk. Megismerésen tehát egyszerűen *felfogást* értünk, valamilyen adatnak, tárgynak, személynek, szövegnek, cselekvésnek, stb. tudomásulvételét. Ez a kifejezés már utal arra, hogy a megismerés nagy része az *élmények* síkján zajlik le. A régi lélektan sokat foglalkozott ezzel a kérdéssel és a *figyelem*, az *érzet*, a *szemlélet*, a *képzet*, az *emlékezet* fogalmainak segítségével közelítette meg a problémákat. Mint látni fogjuk, ezek a fogalmak túlságosan is egy oldalról szemlélik a kérdést.

Az iskolába sietve az utcán találkozunk emberekkel, látjuk a tovasiető kocsikat, halljuk a zörgést, beszédet, kiabálást, érezzük a friss tavaszi illatot, a nap melegét, a szellő simogatását és vidámak, boldogok vagyunk. Mindennek előfeltétele, hogy megfelelő érzékszervekkel rendel-

kezzünk. A vak ember nem lát, a süket nem érzékeli a hangokat. A megismerésnek ezt a fajtáját nevezzük *érzéki felfogásnak*, megismerésnek. Van a megismerésnek egy másik formája is. Ekkor már nem tárgyakat, színeket, hangokat, stb. fogunk fel, hanem szavakat, gondolatokat, szöveget, stb. Az előbbivel ellentétben ezt *értelmi megismerésnek* nevezzük; Jól tudjuk, hogy e kettő egymástól nem választható el. A gondolatok felfogásához ugyanis szükséges, hogy ezeket a gondolatokat, szavakat, szövegeket lássuk vagy halljuk (a vakok pl. tapintják a vakírás formájában). Ilyen módon értelmi megismerés nem is lehet érzéki megismerés nélkül. *Az érzéki megismerés azonban itt csak másodlagos szerepet tölt be.* „Sgkrates szellemesen jegyzi meg, hogy az idegen beszédet“ mindenki fegyf ormán hallja és mégsem érti meg mindenki, csak az, aki tud azon a nyelven.

Maga az érzéki megismerés is szoros kapcsolatban van az értelmivel. Amikor az utcán messziről látjuk, hogy barátunk közeledik felénk, már átléptük az érzéki megismerés határát és barátunk nevének tudatba jutása, vagy pusztán az a tény, hogy tudjuk a felénk közeledő alakról azt, hogy az a barátunk, az értelmi megismerés jele. Ebben az esetben azonban *az értelmi megismerés csak másodlagos az érzéki Megismerés mellett.*

Mind az érzéki, mind az értelmi megismerésnél a megismerésen varr a hangsúly és el a tárgya a lélektannak is. Láttuk, hogy bizonyos esetekben az egyik, bizonyos esetekben a másik van az előtérben, mégis alapvetőbbnek kell tartanunk az érzéki megismerésit, mert e nélkül az értelmi sem lenne lehetséges.

Az elmondottakkal kapcsolatban még egy kérdést kell felvetnünk-Mi az oka annak, hogy a bennünket érő számtalan, gazdag és változatos benyomás közül egyeseket felfogunk, másakat ezzel szemben nem? Ekkor jutunk el az *érdeklődéshez*, mint a modern lélektan egyik alapfogalmához. Ezért szükséges az érdeklődéssel a megismerő tevékenységnél foglalkozni. Ez vonatkozik természetesen az értelmi felfogásra is, hiszen csak azt a könyvet olvassuk el vagy egy könyvnek csak azokat a részeit olvassuk el, amelyek bennünket érdekelnek. Az érdek, az érdeklődés így válik a lélektan kulcsproblémájává.

Mi történik az érzéki és az értelmi megismerés, felfogás által mintegy velünk közölt adatokkal? Mindezek bennünk nyomot hagynak. Ezt nevezzük *tanulásnak*. A mai lélektan tanulásfogalma így sokkal átfogóbb, általánosabb, mint az emlékezetnek vagy az iskolai tanulásnak ismert jelentése. A tanulás ugyanis nemcsak iskolai leckék megtanulását jelenti, hanem tanulhatunk, elsajátíthatunk mozgásokat (gépirás, korszolázás stb.), szokásokat, viselkedést, tevékenységeket stb. Ez utóbbiakkal már elhagytuk az értelmi tanulás területét.

Az itt felsorolt problémák tehát mind a megismerő tevékenységgel kapcsolatosak és valamennyinek közös vonása, hogy valamit tudomásul veszünk, illetve, ha a tudatosság kifejezést ki akarjuk kapcsolni — valamit megszerzünk ugyanolyan összefüggésben, ahogyan ezeket felfogtuk érzéki, illetve értelmi úton. Lássuk e problémákat egyenként.

## 14. AZ ÉRDEKLŐDÉS ÉS A FIGYELEM.

Az embert számtalan benyomás éri. Amikor ezek közül egyeseket előnyben részesít, másokat pedig figyelmen kívül hagy, a régi lélektan ezért a válogatásért éppen — a most említett — „figyelmet“ teszi felelőssé. A figyelem fogalmával azonban az itt szereplő kérdések maradék nélkül nem oldhatók meg. Ennek két oka van. Az egyik nehézség abban áll, hogy a figyelmet a régi lélektan egyedül a tudat tevékenységének, képességének, sajátosságának tartja. Az újabb vizsgálatok azonban kimutatták, hogy a figyelmen kívül az egész élőlényt, az egész embert is jellemzik bizonyos „irányulások“ (angol néven set, ejtsd: szét), amelyet már nem lehet a figyelemre, a tudat tevékenységére visszavezetni. A másik nehézséget abban látjuk, hogy a figyelemnél, sőt még az irányulásnál is alapvetőbb lélektani fogalomra sikerült rátalálni. Ez az *érdeklődés*.

A *figyelem*, mint láttuk, a *tudat tevékenysége*. A régi lélektannak kedvek problémája volt, hogy vajjon hány adatra tudunk egyszerre figyelni? Más szóval, hány adat lehet egyszerre tudatos, hány adat lehet egyszerre a tudatunkban? Ez a *tudat terjedelmének problémája*. Nagyon sok kísérlet alapján e kérdésre az\* a feleletet kaptuk, hogy a tudatban egyszerre körülbelül hat adat szerepelhet. Egyszerre tudunk megfigyelni körülbelül hat számot, hat ábrát, hat adatot sdb. Az *alaklélektan* ezt a megállapítást megcáfolta azzal, hogy e kísérletek nem vették figyelembe az itt szereplő adatok sajátosságait és így hibás megállapításra jutottak. Igaz lehet ugyanis az, hogy mindössze csak hat egymással össze nem függő betűt tudunk egyszerre tudatosítani, azonban ugyanolyan könnyen hatszor hat betűt is felfoghatunk, ha ezek valamilyen rendezett egészben, alakban, például összefüggő szövegben vannak csoportosítva.

A régi lélektannak egy másik kérdése a *figyelem erősségének* változásával foglalkozik. Mindenki tapasztalhatja magán, hogy van, amikor tud figyelni és van, amikor nem. Ezzel kapcsolatban azonban teljesen helytelen és a való élettől idegen az a megállapítás, hogy a figyelemnek ez az ú.-n. ingadozása 10—20 másodperces szakaszokat mutat. Gondoljunk csak arra, hogy egy érdekes felolvasásra vagy regényrész-^ létre szinte megszakítás nélkül tudunk figyelni. Nem is beszélve arról, hogy a színházban vagy a moziban — ha az előadás érdekel, ha leköt bennünket — megszakítás nélkül képesek vagyunk figyelni. Ez a tény

mutatja, hogy a figyelem ingadozása milyen nagy mértékben függ az érdeklődéstől.

Hasonlóképpen az élettől idegen az a megállapítás is, amely az ú. n. *megosztott figyelemre* vonatkozott. A megosztott figyelem problémája azt a kérdést veti fel, hogy hány egymástól független cselekvésre, folyamatra tudunk figyelni, vagyis figyelmünket hogyan tudjuk megosztani? A régi lélektantól erre azt a választ kaptuk, hogy egyszerre legfeljebb két folyamatra figyelhetünk abban az esetben, ha az egyik folyamat mechanikus, gépies. Az életben azonban más a helyzet. Vegyük például a gépkocsivezető munkáját. Figyel a motor zúgására, az utcán közlekedő emberekre és járművekre, a közlekedési rendőr jeleire és még sok másra. Az ilyen sokirányú figyelemnél a hangsúly nem az egyes folyamatok tudatos megfigyelésén, hanem az adódó rendellenességek észrebevésén van.

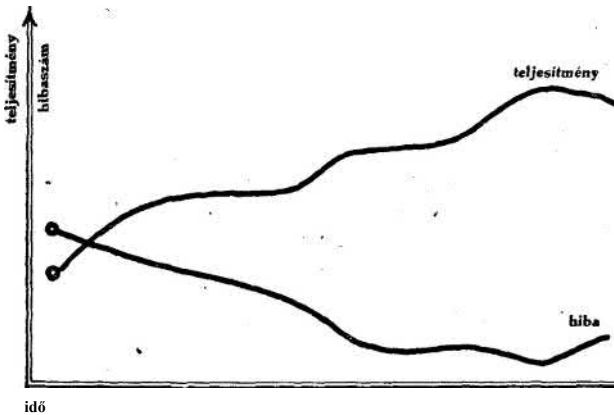
Az *önkényes és önkény telén figyelem* hagyományos megkülönböztetése hasonló kritikával kísérendő. Régebben azt hitték, hogy az önkényes, figyelem az egyén akaratótól függ, ezzel szemben az önkény telén figyelmet valamilyen erősebb inger, gyors változás stb. keltheti fel akaratunktól függetlenül. Mindkét megállapítás téves különösen abban a formában, amely például a tanulásnál az önkényes figyelmet értékesebbnek, hasznosabbnak tartja a másiknál. Az újabb vizsgálatok kimutatták, hogy az állandó, tartós figyelemnek az akaraton kívül még erősebb feltétele az *érdeklődés, az ösztönélet* és más tényezők. Az önkénytelen figyelemnek pedig szintén nem egyedüli feltétele az erősebb inger (magas, éles hang, riktó szín), az állandóan ismétlődő benyomás vagy a gyors, hirtelen változás. Ezek ugyanis csak akkor érvényesülnek, csak akkor hívják fel magukra a figyelmet, ha megegyeznek az egyén érdeklődési körével, ösztön- és érzelmvilágával. Egyszóval, ha ezek az ingerek *jelentenek számunkra valamit*. A légvédelmi sziréna bugása mindenki figyelmét felkelti, az ugyanolyan erősségű hajóbúgás a víz partján lakó ember figyelmét már nem is kelti fel. Az iskolai életben is *fyg* a legjobb figyelemkeltő eljárást akkor alkalmazzuk, ha a tanulók érdeklődésére, személyes érdekeire, ambícióira (pl. a versenykedvre, a kíváncsiságra stb.) alapozzuk. A reklámlélektan is akkor jár el helyesen, ha a figyelmet felkeltő eszközöket nem az embertől függetlenül alkalmazza, hanem tekintetbe veszi az egyének legszemélyesebb adatait, például érdeklődési irányait stb.

Általában a *figyelem hiányának*, a figyelmetlenség jelének szoktuk tartani például az ásítást. *Claparède* egy szellemes dolgozatában kimutatja, hogy az ásítás nem a figyelmetlenség jele, hanem éppen ellenkezőleg egy lényeges tünete a fokozott figyelemnek. Ha ugyanis a fokozott figyelem következtében az agy vérrellátása elégtelenné válik, akkor leküzdése ásítás formájában történik. Így az ásítás a figyelem szolgálatában áll és a figyelmetlenség ellen irányul. Ezt a megállapítást a lélektan már a funkcionális szempontnak köszönhette, amely az egyes emberi meg-

nyilvánulásokat nem önmagukban vizsgálja, hanem ezek szerepét akarja megállapítani.

A *figyelem vizsgálatának* legáltalánosabb formái: valamilyen szövegéből az *a* és *e* betűket áthúzni, számsorokat összeadni, egy megadott számhoz egyet, kettőt, hármat egymásután hozzáadni (pl. 10, 11, 13, 16, 17, 19, 22, 23 ...), ábrsorokból hasonlókat kiválasztani stb. Ezek

### TELJESÍTMÉNY- ÉS HIBA«GÖRBE



16. ábra.

a tesztek a munkapróbák primitív formái. Alkalmat adnak ugyanis arra, hogy a teljesítmény mellett a hibákat is megállapíthassuk. A *teljesítmény nagyságát* egy bizonyos idő (fél óra, egy óra) alatt elvégzett munka (elolvasott sorok, az összeadások száma) mutatja. A *hibákat* pedig szintén összeszámolhatjuk a pontos megoldással való összehasonlításkor. Alkalmom adódik a *gyakorlás*, illetve a *fáradékonyság* megállapítására oly módon, hogy a tesztek kidolgozása alkalmával három- vagy ötperces időközökben megjelöltetjük azt a helyet, ahol éppen tartanak a kísérleti személyek. Az egyes időközökben megállapított teljesítményt és hibákat grafikonon ábrázolva megkaphatjuk a *teljesítmény és a hibák görbéjét*. Ennek alakjából leolvashatjuk a gyakorlást és a fáradékonyságot.

Mindezek a feladatok nem az elvont figyelmet mérik, hanem az egyes embereknek azt a sajátosságát, hogy egy egyszerű munkát (betűk kikeresését, számok összeadását) milyen gyorsan és milyen pontosan tudnak elvégezni. A kísérletekből láthattuk, hogy ez a munka egészen más teljesítményt mutatott, amikor a kísérleti személy egyedül volt és más amikor csoportban végezte a munkát. Más teljesítményt nyújtottak,



amikor a vizsgálat célja pusztán demonstrálás volt és mást, amikor ettől függött egy állás elnyerése. Így játszik bele az ilyen egyszerű vizsgálatokba is a *szociális szempont* és maga az *érdek*, amire már több ízben utaltunk.

A bevezetőben említettük, hogy a figyelemnél általánosabb szerepet tölt be az egyén életében az *irányulás* (set). Ennek szemléltetésére Rees 1935-ös kísérletét mutatjuk be. A kísérleti személyekkel húsz ötbetűs értelmetlen szót mutattak be azzal a feladattal, hogy az öt-öt betűt át-; csoportosítva értelmes szavakká alakítsák át. Mindegyik átalakításnak csak egy megoldása volt és ezek mind az évessel voltak összefüggésben (pl. evsel — leves). Ezután ugyanezeknek a kísérleti személyeknek húsz ugyancsak öt betűből álló értelmetlen szót mutatott be azzal, hogy alakítsák át értelmessé. Ezeknek azonban már több megoldása volt, köztük egy-egy étellel összefüggő jelentéssel. Ezt az utóbbi kísérletet egy ellenőrző csoporttal elvégeztették, ezek nem isrierték az első kísérletet. A két csoport összehasonlítása azt mutatta, hogy az első csoportnál, akik mind a két feladatot elvégezték, nagyobb számban szerepeltek az étellel kapcsolatos megoldások, mint a második csoportnál. Ez pedig a figyelemnél általánosabb jellegű emberi magatartásra utal, amit irányulásnak vagy rossz magyar szóval beállítottáságnak nevezhetünk. Az egyén életében az irányulásnak az a szerepe, funkciója, hogy *számára a tevékenységet, az aktivitást megkönnyíti*. Ezen a ponton jut az irányulás közelebbi érintkezésbe magával a tanulással.

A figyelem, helyesebben az irányulás állandósulását első gondolatra helyesnek kellene tartanunk, ha nem látnánk a merevségnek, a megtapadásnak nagyon sok esetben káros hatását. Ez a *perszeveráció*, amely, lyel már az ötödik fejezetben találkoztunk is. A perszeveráció fokát egyszerű kísérlettel könnyen megállapíthatjuk. Harminc másodpercig íratjuk egymásután az i, 2, 3 számokat. így: 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3 .... Ezután két percig ugyanezeket a számokat leíratjuk pontosan ellentétes kézmozgással (pl. az egyest nem felülről lefelé, hanem alulról felfelé mozgással íratjuk le). A második feladatnál négyszer annyi számot kellene leírni, mint az első feladatnál, abban az esetben, ha a megszokással ellentétes cselekvésnek nem volna semmi akadálya. A két időadat viszonya egyúttal a perszeverálás mértéke. Például depressziós, melankóliás egyének erős perszeverálást mutatnak.

Többször láttuk, hogy a figyelem mögött megtaláljuk az *érdeklődést*, mint nála fontosabb, erőteljesebb tényezőt. Claparède az érdeklődés, illetve az érdek fogalmával kapcsolatban fogalmazza meg a lelki élet egyik alaptörvényét. E szerint minden magatartásunkat az érde^ (intéret) vezeti. Példával szemlélteti a törvényt. — Miért megy ön a pályaudvarra? — Hogy elérjem a vonatot. — Miért akarja elérni a vonatot? — Hogy Budapestre utazzam. — Miért akar Budapestre utazni? — Hogy résztvegyek egy kongresszuson. — Miért akar részt-

venni a kongresszuson? — Mert ez engem érdekel. — így minden cselekvés utolsó tagjaként *ott* találjuk az érdeket, illetve az érdeklődésit. — Egy másik törvény ezt még jobban megerősíti. Ez azt mondja ki, hogy *az élőlény minden pillanatban a legerősebb érdek irányában cselekszik és képes arra, hogy minden energiáját ebbe az egy irányba mozgósítsa.*

Ennek a két törvénynek figyelembe nem vétele — a nevelés terén — minden jóakarató munkánkat eredménytelenné teheti. Az érdeklődés fontosságának tudatosítása és alkalmazása pedig nevelői munkánkat igen nagy mértékben megkönnyítheti. Az érdeklődéssel kapcsolatban két kérdés bukkan fel. Melyek a főbb érdeklődési irányok és miképpen lehet ezeket az egyes embereknél megállapítani.

A *főbb érdeklődési irányok* kijelölése tekintetében különböző fel fogásokkal találkozunk. Ezek közül kiválasztottunk egyet, amely eléggé gazdagon és színesen mutatja be ezeket. Az egyes irányok nem azt jelentik, hogy az emberek érdeklődése csak egyirányú lehet. Ugyanaz az ember többféle érdeklődési irányt mutathat és ezeknek sem kell egyenlő ' mértékben szerepelniük. Az egyik irányban erősebb, a másik irányban gyengébb érdeklődést mutatunk. Az egyes irányokról áttekintést nyújt a következő felsorolás:

Utazással kapcsolatos földrajzi érdeklődés.  
Sporttal kapcsolatos (férfias jellegű) érdeklődés.  
Gyakorlati érdeklődés üzlettel, kereskedelemmel kapcsolatban.  
Technikai, tervezői, mechanikai érdeklődés.  
Természettudományos érdeklődés.  
Matematikai érdeklődés.  
Filozófia, nyelv, történelem iránti érdeklődés.  
A természet, a falusi, a vidéki élet iránti érdeklődés.  
Vallásos, mitológiai, természetfeletti világ iránti érdeklődés.  
Irodalom, színház iránti érdeklődés.  
Képzőművészet, zene iránti érdeklődés.  
Étel, ital, ruházat, kényelem iránti érdeklődés.  
Szerelemmel kapcsolatos érdeklődés.  
Otthon, család, szülők iránti érdeklődés.  
Emberi, orvosi problémák iránti érdeklődés.  
Szociális, társadalmi, politikai kérdések iránti érdeklődés.

Ez a felsorolás nem tart teljességre igényt. Azt sem állítjuk, hogy ezek a már másra vissza nem vezethető érdeklődési irányok. A fentiek bemutatásával egyetlen célunk az volt, hogy felhívjuk a figyelmet egy eléggé elhanyagolt kérdésre és így a lélektani problémákat az élethez közelebb hozzuk.

Az *érdeklődési irányok vizsgálata* különféle módszerrel valósítható meg. A legegyszerűbb eljárás az lenne, ha leíratnánk, mi is érdekli a legjobban az embereket. Ez sajnos nem megbízható, mert az érdeklődés iránya legtöbbször, különösen az ifjúkorban nem tudatos. Egy másik könnyen végrehajtható feladat a következő: „Képzeld el, hogy most egy lexikont kapnak a kezükbe. Írják le azokat a címszavakat;

Kísérleti személy neve:														
	G. D.	O. L.	K. A.	Z. M.	E. R.	F. J.	J. T.	M. E.	V. U.	F. A.	H. R.	C. O.	B. N.	S. Sz.
Érdeklődés iránya														
Utazás, földrajz							■	■	■	■				
Sport											■			
Üzlet, kereskedelem						■								
Mechanika, tervezés							■				■			
Természettudomány, matematika				■	■		■				■	■		
Filozófia, nyelv, történelem	■			■	■	■								■
Természet, vidéki élet														
Vallás, mitológia	■				■									■
Irodalom, színház				■								■		
Művészet, zene				■	■	■					■	■		
Ruha, lakás														
Étel, ital						■					■	■		
Szexuális			■							■		■		
Otthon, család												■	■	
Emberi, orvosi			■					■	■					■
Szociális, társadalmi, politikai				■			■	■			■	■		

17. ábra. Az egyes emberekre jellemző főbb érdeklődési irányok.

A fekete négyzetek a kimagasló érdeklődést jelölik. A közepes mértékű érdeklődéseket az ábra nem tünteti fel.

amelyeket a lexikonban elolvasnának.“ Itt a felsorolt címszavak legéből következtethetünk az irányokra. Ez az eljárás már jobb, mint az első, de még mindig a tudatosságra épít. Helyesebb az a módszer, amelynél már rendszeresen állítjuk össze a különböző irányokat és ezek alapján végezzük el a vizsgálatot. Így például a különböző érdeklődési irányok tárgyaiból, témáiból 10—10 szót állítunk össze és ezeket összekeverve egy szó-lista formájában adjuk oda a kísérleti személynek

azzal, hogy jelölje meg azokat a témákat, amelyekkel szívesen foglalkozna és azokat, amelyekkel semmiesetre sem akarna foglalkozni. — Egy másik feladat a különböző érdeklődési irányokra vonatkozóan több kérdést ad fel. Annak a megfontolásnak alapján, hogy akiben az illető irány iránti érdeklődés megvan, a kérdésekre is tud felelni, vonja le következtetéseit. — *Baumgarten* kidolgozott egy hasonló eljárást. Tíz-szer tíz könyvcímet állított össze a különböző érdeklődési irányoknak megfelelően. A feladat az volt, hogy mindegyik tízes sorozatból válasz-szák ki .azt a kettőt, amelyet a legszívesebben elolvasnának. — Végül az érdeklődésnek megállapítására felhasználhatjuk *L. Walther*, svájci pszichológus kérdőívét. Ebből megtudjuk, hogy az egyes emberek egyedül szeretnének-e dolgozni vagy inkább többedmagukkal, felelősségtel-jes munkát vállalnak-e szívesebben vagy felelősségnélkülit, zárt helyen vagy a szabadban, egy helyben vagy járkálva dolgoznak-e szíveseb-ben stb. így találkozik az érdeklődés rokonfogalmával, a hajlamokkal.

Az érdeklődés lélektani szerepe azért jelentős, mert az *érdeklődés irányába eső figyelem* sokkal erősebb és sokkal kevesebb energiafelhasználással jár, mint az érdeklődésnélküli, vagy még rosszabb esetben, az érdeklődési iránnyal ellentétes. Legfontosabb feladatunk tehát az érdeklődési irányokat megismerni és ha szükséges, megfelelő érdeklődési irányokat teremteni. Ezt az utóbbit a nevelésnek kell megvalósítania. Ebben újra segítségünkre van *Claparède* tétele, amely az érdeklődést és az érdeket szorosan egybekapcsolja.

Magát az érdeklődést vizsgálhatjuk abból a szempontból, hogy a cselekvés egészében milyen szerepet foglal el; *Az érdeklődés a cselekvés mozgatója*, így a cselekvéseknél az inger szerepét tölti be, vagyis a motívumok közé sorolható. Ily szemszögből nézve, láthatjuk az érdeklődés és az irányulás (set) nagy különbségét. Az irányulás ugyanis sohasem szerepel a cselekvés mozgatójaként, hanem ez mindig csak a cselekvést kísérő sajátosság, a cselekvés velejárója. Ugyanezt mondhatjuk el az irányulás szűkebb jelentéséről, a figyelemről.

Ezt figyelembe véve, most már megérthetjük, hogy az érdeklődésnek, mint a cselekvés forrásának, mozgatójának elhanyagolása esetén miért marad még a legjobb nevelői munka is eredmény nélkül. Minden olyan törekvés, amely csak az irányulást és a figyelmet akarja a maga nevelési céljaira felhasználni, homokra épít, mert a lényeges, a mélyen fekvő erőtenyezők szerepét nem veszi figyelembe. Más kérdés az, hogy az érdeklődés maga végső tényező-e vagy ennek a mélyén is fellelhetők még más ősbib, erősebb hatóerők. Mai lélektani tudásunkkal biztosra vehetjük, hogy nagyon sok esetben megtalálhatjuk ezeket az ösztönök formáiban. Az ösztönökről későbbben részletesen is szó lesz. Most a megismerő tevékenység legáltalánosabb formáját, az érzéki felfogást mutatjuk be.

## 15. AZ ÉRZÉKI FELFOGÁS.

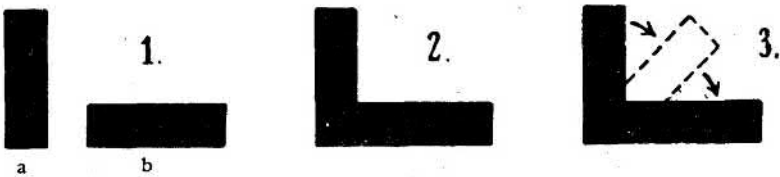
Az *érzéki felfogás* rendkívül fontos *biológiai* szerepet tölt be az élőlény életében, mert ez a külvilágról és önmagának állapotairól ilyen módon nyer elsősorban tudomást. Ezt az *érzékszervek*, az *idegrendszer* és az *agyvelő* működése teszi lehetővé. Az érzéki felfogásban mindig megtalálhatjuk az *inger- és a feleletkapcsolatot*. Ez a kapcsolat nagy tudományterületeket von be a kérdés megoldásába. Ugyanis itt szükség van fizikai, kémiai, fiziológiai, biológiai és mintegy ezek együtteseként lélektani ismeretekre. Így például a fény- és hangingerek a fizikának, a szag- és ízingerek a kémiának, az egyes érzékszervek (szem, fül, bőr stb.) és ezek működése a fiziológiának tárgyai. A biológia és a lélektan ott kér szerepet a kérdések megoldásánál, ahol a fizika, a kémia és a fiziológia már nem tud felvilágosítást adni.

Az *aristotelesi öt érzéki felfogásmód*, a *látás*, a *hallás*, a *szaglás*, az *ízlés* és a *tapintás* az újabb vizsgálatok alapján még jobban differenciálódott. Az első négy megmaradt. A tapintás helyett bőrérzékelésről beszélünk, amely négy egymástól független érzékelési módra tagozódott. Ezek a *hideg-*, a *meleg-*, a *fájdalom-* és a *nyomás-érvéktlés*. Mindezekhez mint új érzékelésfajták, *önmagunk mozgásának*, *testünk helyzetének*, az *egyensúly állapotának* és végül *szervezetünk állapotának érzékelése* kapcsolódik. Részletes ismertetésük helyett csak azokat a sajátosságokat mutathatjuk be, amelyek tisztán lélektani természetűek és amelyeket a nevelői gyakorlatban hasznosítani lehet.

Itt legelőször az *alaklélektan* megállapításával találkozunk, amely szerint mi sohasem egyes, elszigetelt ingereket fogunk fel, hanem ezek együttesét, amelyet éppen alaknak vagy egésznek nevezhetünk. Gondoljunk a csillagalakzatokra, például a Göncöl-szekérre. Szüleinket gyakran látjuk, őket már messziről felismerjük, mégsem tudjuk szemük színét pontosan megnevezni. Az operalátogatók többsége a nagy függöny színére nem emlékezik. Az alaklélektan e megállapítása tulajdonképpen az élet *gazdaságossági, ökonómiai elvét* juttatja kifejezésre. Mennyire túl lennénk terhelve, ha valamennyi lényegtelen adatot ugyanolyan mértékben tudomásul vennénk, mint valamely egészhez tartozó lényeges fonásokat. Az érzéki felfogással kapcsolatban a szervezet automatikusan igazodik ehhez a gazdaságossági elvhez. A tanulásnál, az értelmi felfogásnál — sajnos — ezt az elvet nem mindig látjuk megvalósítva. Az érzéki felfogásnál tehát kevesebb adatot fogunk fel, veszünk észre, kevesebb adatról szerzünk tudomást, mint amennyit valóban érzékelünk. Az alaklélektan hívja fel a figyelmet ennek az ellenkezőjére is: amikor *többet, mást érzékelünk annál, mint amit az ingerek nyújtanak*. Lássunk erre egy példát.

Az ingereknek mindig egy bizonyos időre van szükségük, hogy teljes mértékben érvényesüljenek. Ugyanis bizonyos időbe telik az is, hogy

az inger megszűntével hatásuk is teljesen elmúlják. Ha parázsló cigarettát mozgatunk sötétben, akkor egy állandó tűzvonalat látunk és nem csupán a cigaretta tűzének mindenkori helyzetét. Ez az *érzékelés tehetetlenségének* egyik adata. Ha a cigarettát mozgatjuk, akkor a valóságban is van mozgás, tehát csak a folytonos vonal látása a többlet, aminek a valóságban nem felel meg pontosan ugyanolyan tárgyi adat. Az érzékelési többletet még ennél is élesebben szemlélteti az az ismeretes jelenség, amit a moziban mindannyian tapasztalhatunk. Itt volta-képen a *mozgást* állóképek segítségével érzékeljük oly módon, hogy az egyes mozgásmozzanatok képét gyorsan egymásután bemutatjuk. Kérdezhetjük, hogy mi a feltétele annak, hogy a nem mozgó ingerek bennünk a mozgás benyomását váltják ki? Erre ad feleletet *Wertheimer* az alaklélektan szellemében, amikor az ú. n. *phi-jelenséget* állítja elő kis



18. ábra. Phi-jelenség.

kísérlet formájában. Gyors egymásutánban függőleges és vízszintes vastag fekete vonalat mutat be fehér alapon (1. ábrát, *a* és *b* vonalak). A két vonal egymástól bizonyos távolságra van. Ha a két vonal egymásután bemutatásának ideje elég hosszú, például 150 ezredmásodperc, akkor két egymástól különálló, egymásután jelentkező vonalat figyelhetünk meg. Ha az idő nagyon rövid, például 20 ezredmásodperc, akkor a két vonal egybeolvadva mutatkozik meg egy derékszög alakjában. Ha ellenben az egymásutáni bemutatás a kettő között foglal helyet (60—90 ezredmásodperc), akkor úgy látjuk, hogy a függőleges vonal mozog, behajlik a vízszintes vonalba, úgy mintha nem két, hanem egy vonal mozgásáról lenne szó. Ezt az érzékelési többletet tehát maga az élőlény adja hozzá — bizonyos feltételek bekövetkezése esetén — a külső ingerek adataihoz.

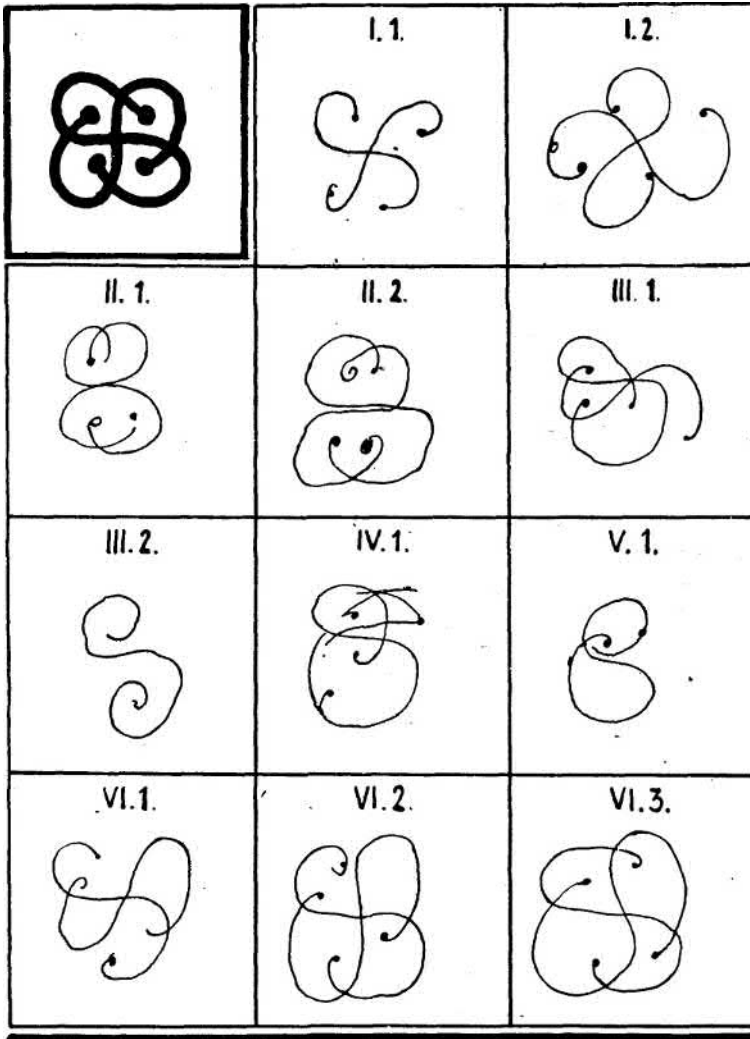
A lélektani egész-elveit az érzéki felfogással kapcsolatban úgy is kifejezhetjük, hogy az inger által okozott benyomás, nagy mértékben függ attól, hogy *mi van a környezetében*, továbbá attól is; hogy előtte milyen inger szerepelt. Ismeretes, hogy ugyanaz a szürke folt világosabbnak tűnik fel, ha a környezete sötét és sötétebbnek, ha a környezete világos. Ez a *kontraszt-jelenség*, amelyet még nagyon sok formában tapasztalhatunk.

Az érzéki felfogásnál a kontraszt-jelenséggel ellentétes szerepet tölt be az *irradiáció*. Az erős fény például nem csak azon a területen hat,

ahol a szemet éri, hanem ennél szélesebb körben. Az irradáció tehát azt jelenti, hogy egy erős inger ugyanolyan jellegű még erősebb hatást válthat ki szemben a kontraszttal, amelynél az ellentétes jellegű hatás kiváltását tapasztalhatjuk. Mindkét jelenséget lélektanilag alapvető, szabályszerűségnek kell tartanunk azért, mert nemcsak az érzéki felfogásnál, hanem például az érzelmi életnél és az emberek megítélésénél is szerepet játszanak. Az emberek megítélésénél a halo-effektusnak van irradációs jellege (1. i. fejezet). Tapasztalatból tudjuk, hogy a jókedvű ember hajlandó a semleges tárgyokban is kellemes, a rosszkedvű pedig kellemetlent megpillantani. Ekkor az irradáció jelenségével állunk szemben. Ebben a vonatkozásban kontrasztról akkor beszélhetünk, ha a közömbös arcot látva, azt kellemetlennek tartjuk azért, mert előtte egy kellemes arcot láttunk, vagy fordítva, kellemesnek tartjuk azért, mert előtte kellemetlennel találkoztunk.

Az érzéki felfogás lélektanához gazdag anyagot szolgáltat az *olvasás* vizsgálata. Jól tudjuk, hogy nem betűket, hanem szavakat, helyesebben szócsoportokat fogunk fel egyszerre. Itt sem fogjuk fel maradéktalanul az összes részeket, hanem egyeseket kihagyunk és csak magunk egészítjük ki ezeket értelmes egészzé. Ezért nem vesszük észre igen gyakran a sajtóhibákat és ezért kell az olvasásnál igen gyakran visszatérnünk az- előző sorokra, mondatokra, mert félreolvastuk és így félreértettük az igazi jelentést. Itt azonban már *átmenet van az érzéki és az értelmi megismerés között*. E kettő szoros együttlétére bemutatjuk az alábbi kis vizsgálatot.

A mellékelt ábrát bemutattuk a kísérleti személyeknek tíz másodpercig azzal az utasítással, hogy jól nézzék meg, mert le kell rajzolniuk. Az ábra két vonalból áll és első benyomásra aránylag egyszerű szerkezetet mutat. Hatvannégy egyetemi hallgató közül egy sem volt, aki az első próbálkozásra jól lerajzolta volna. A vizsgálat egyénileg történt. Amikor az első rajz nem sikerük, elvettük a rossz rajzot és felkértük a kísérleti személyeket, hogy még egyszer kíséreljék meg az ábrát lerajzolni a nélkül, hogy a képet újra látták volna. Többszöri próbálkozás után csak három tudta pontosan megoldani a feladatot. A többinek újra bemutattuk az ábrát tíz másodpercig, majd újra lerajzoltattuk velük. A legtöbbnek hat-tízszer kellett megmutatni, míg vissza tudták adni az ábrát vagy belátták, hogy képtelenek azt lerajzolni. Megvizsgáltuk, hogy mi az oka e nagyfokú sikertelenségnek? Kivétel nélkül minden esetben azt találtuk, hogy csak az a kísérleti személy tudta megoldani a feladatot, aki *az ábrát szavakkal is megfogalmazta a saját maga számára*. Az ábrában: három adat szerepelt: két S betű, ezek körülbelül kilencven fokkal eltolódtak egymástól, végül (mindegyik S betű vége a másik S kanyarulatában helyezkedik el. Akik ezt a három adatot nem vették észre és nem fogalmazták meg a maguk számára, az ábrát nem tudták lerajzolni. A kísérlet olyan egyszerű, hogy bárki megismételheti



19. ábra. Egyszerű vázlat felfogása.

Az első kockában lévő ábrát 10 mp. bemutatás után kellett lerajzolni. A római számok a bemutatást, az arab számok pedig egy bemutatás után a próbálkozásokat jelöli. Így pl. I. i. és I. 2. között nem volt bemutatás.



és sajátmaga is meggyőződhet arról, hogy milyen szoros összefüggés van az érzéki és az értelmi felfogás között.

Hasonló kísérletet végeztünk el, most már több adatot tartalmazó ábrákkal, például *emberi arcokat* ábrázoló képekkel (a Rudolph-képeket lásd a 20. fejezetben). Ezek a valósághoz közelebb állnak, mint a fenti rajz. Az arképeket ugyancsak tíz másodpercig mutattuk be azzal, hogy írják le ezeket, A kísérleti személyeknek egy része — az alakléktan megállapításával ellentétesen — csak az arcom található egyes adatokról számolt be. Például: borzas haj, gyér szakáll, ráncos homlok, sűrű szemöldök. A másik csoport már az egységes benyomást adta vissza és nem volt tekintettel ilyen egyes adatokra. Például: váratlan, meglepetésszerű fájdalmat fejez ki, mintha kiáltását akarná visszafojtani. Végül találtunk olyan kísérleti személyeket is, akik olyan adatokat közöltek, amelyek nem is voltak rajta a képen. Például: híres történelmi alak, talán valamilyen római hadvezér, aki az ellenségén győzelmet aratott. Ezeknél a képleírásoknál is azt tapasztaltuk tehát, hogy az objektív adatok visszaadása mellett sűrűn előfordulnak olyan leírások is, amelyeket a kísérleti személy mintegy sajátmagából vetít ki. Ez a tény újra utal a projdkciós tesztek alkalmazhatóságára.

Az érzéki felfogás területéhez tartoznak azok a kérdések is, amelyek a *tér- és időviszonyok* felfogásával kapcsolatosak. Az ezekre vonatkozó megállapításokat általában megtalálhatjuk a lélektani tanönyvekben.

Az érzékekkel felfogható adatok egységbefoglalása, rendezése és értelmezése lehetővé teszi, hogy az ember ezeket birtokába vegye. így jutunk el a megszerzésnek, a tanuláshoz lélektani problémájához.

## 16. TANULÁS, SZOKÁS ÉS AZ EMLÉKEZET.

Az érzéki és az értelmi felfogás szoros kapcsolatára már többször felhívtuk a figyelmet. Az érzéki felfogás főbb jellemző sajátosságait az előző fejezetben tárgyaltuk. Ugyanezeket az alaptörvényeiket láthatjuk az *értelmi felfogásnál* is. Az értelmi felfogást meghatározza a?, érdeklődés, korlátok közé szorítja az irányulás és kísérő jelensége a figyelem. Mind az érzéki felfogásnál, mind az értelménél megtalálhatjuk azt az alapvető tulajdonságot, amely értelmes, jelentéssel rendelkező alakok, egészek megformálására törekszik. Ezzel együtt jár a megértés szubjektív érzése is. Hangsúlyozzuk ennek szubjektív, csalóka jellegét azért, mert sok esetben csak hisszük azt, hogy értünk valamit, holott valójában ettől még messze vagyunk. Állításunk igazolására nagyon sok példát hozhatnak fel. Az 56. oldalon közölt ábra bemutatásakor mindenki élt a meggyőződés, hogy az ábrát pontosan felfogta, meg-

értette. Lerajzolni azonban az első alkalommal senki sem tudta. — Idegen nyelvű szöveget olvasunk. Azt hisszük, hogy teljesen értjük. Amikori azonban a szöveget le kell fordítanunk, egymásután nehézségekbe ütközünk. — Olvassuk fel a következő mondatot: „Azokat a dolgokat tudjuk a legjobban, amelyeket sohasem tanultunk meg.“ Az első hallásra megértettük, mégis amikor a magunk szavaival írjuk le a mondat jelentését, láthatjuk, hogy ahány ember annyiféleképpen értelmezi. — Lélektani szempontból ennek a jelenségnek okát abban találhatjuk, hogy az emberek a számukra ismerős szavakat elfogadják a nélkül, hogy ezeknek pontos jelentésével tisztában lennének. A szavak pontos jelentésének ismerete pedig szoros összefüggésben van egyrészt az emberek tudáskincsével, másrészt a gondolkodási képességével, amely utóbbi teszi lehetővé a sok jelentés közül a megfelelőnek kiválasztását. Ez a kérdés már átnyúlik a gondolkodás lélektanába.

Tegyük fel, hogy érzéki és értelmi úton felfogtunk valamit. A lélektani probléma ebben az esetben a következőképpen fogalmazható meg: *Hogyan lehetséges a felfogott adatokat, benyomásokat a magunk számára tartósan megszerezni?* Erre ad feleletet a *tanulás lélektana*. A tanulással 0 cselekvéseink, szokásaink, viselkedésünk, (tudáskincsünk bővüli gazdagodik. A lélektani vizsgálatok kimutatták, hogy az egyéni cselekvések gazdagodását nemcsak a *tanulásnak* köszönhetjük, hanem ebben szerepet játszik a természetes Fejlődésnek egy velejárója, amit *étének* nevezhetünk. Az érés és a tanulás bizonyos tekintetben ellentétes fogalmak azért, mert az érés az egyéntől függetlenül a fejlődés folyamán automatikusan bekövetkezik, a tanulás ezzel ellentétben az egyén és a környezet kölcsönhatásától függ. Az előbbinél a belső fejlődési tényezők, az utóbbinál a (külső tényezők jutnak nagyobb elismeréshez. Az előbbi felfogást vallja a *preformizmus*, az utóbbit az *epigenezis* elmélete. Tekintettel arra, hogy az egyén mindig valamilyen környezetben nő fel és ennek a környezetnek hatása kétségtelenül az egyéntől függetlenül is belezátszik a fejlődésbe, azt kell mondanunk, hogy a preformizmus egyoldalú felfogása tarthatatlan és így nagyobb figyelmet kell szentelnünk a tanulás problémájának.

*Tanulásnak* nevezzük az érzéki és értelmi úton szerzett benyomásnak megtartását. Tanulással tehát nemcsak a tankönyvek anyagát sajátíthatjuk el, hanem mozgásokat, szokásokat, cselekvéseket. Ezért bizonyult szükségnek az emlékezet fogalma és az a törekvés, amely a tanulást pusztán az emlékezettel hozta összefüggésbe. Gondoljunk például a korszolyázásba. Ennek elsajátítása magától értetődően tanulás. Nevetséges lenne azonban azt gondolni, hogy ezt az emlékezet teszi lehetővé. Az emlékezet csupán a tudat tanulását jelenti, mert ez csak a tudat szerepét veszi igénybe. Ez pedig — mint az 5. fejezetben láttuk — az embernek csak egy aspektusa és így nem adhat teljes képet magáról az emberről. A következőkben a tanulás fogalmát a legtagabb értelemben

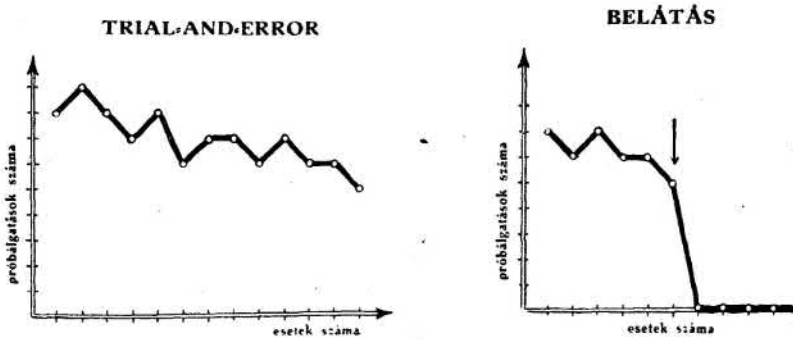
használjuk. Vegyük sorra azokat a legáltalánosabb eljárásokat, amelyek a tanulás szerkezetére fényt derítenek.

Itt legelőször az ú. n. *asszociációs tanulóssal* találkozunk. E szerint csak úgy tudunk megtanulni valamit, hogy ha az új tartalmakat a meglévő tudattartalmakhoz kapcsoljuk, asszociáljuk. Ezt az asszociációt lehetővé teszi az, ha az új tartalom a régihez hasonló, vele ellentétes, vele térben vagy időben összefüggő, végül, ha köztük ok- és okozat-összefüggés található. E feltételek közül egy is elegendő ahhoz, hogy valamely új ismeretet megszerezzhessünk. E felfogásnak két hibája van. Az egyiket a tanulás körének leszűkítésében, a másikat magában az asszociációs törvényben találhatjuk meg. Az 5. fejezetben kimutattuk, hogy az asszociációs törvény csupán lélektani részjelenségek magyarázatára alkalmas és nem fogható fel mindent átfogó törvényként. Ilyen úton nem is adhatjuk magyarázatát annak, hogy a számtalan asszociációs lehetőség közül miért érvényesül az egyik és miért nem a másik? Ennek ellenére az iskolai tanításban még több helyütt ennek az elvnek érvényesítését látjuk akkor, amikor egyedül az erős asszociációs kapcsolatok létesítését tartják fontosnak és ezt oly módon igyekeznek elérni, hogy például a megtanulandó anyag elsajátítását egyedül az ismétlések számától, a kapcsolatok, az asszociációk erősségének növelésétől teszik függővé. A szászori elolvasás egymagában még nem valósítja meg az eredményes tanulást. Különösen jól látható ez a matematikában vagy olyan tantárgyaknál, ahol a „magolás” nem vezet eredményhez.

Egy másik tanulási eljárás a *kondicionálás*. Tekintettel arra, hogy a kondicionálás — mint azt a 4. fejezetben láttuk — elsősorban a viselkedésre vonatkozik, ezt a tanulást olyan esetekben tartjuk eredményesnek, ahol automatikus mozgások, viselkedésmódok, egyszerűen *automatizmusok elsajátítása* a célunk. Azokban az esetekben azonban, ahol a gépies, az automatikus cselekvés káros, már nem szabad alkalmaznunk. Az érzelmi életnél látni fogjuk, hogy bizonyos esetekben, a kondicionálás, illetve a vissza-kondicionálás értékes szolgálatokat tehet.

Különösen állatkísérletekkel kapcsolatban dolgozták ki a tanulás harmadik módját, a *vak próbálkozás* útján történő tanulást. Ezt trial-and-error (ejtsd: trájöl-end-erör) tanulásként szokás nevezni, ami szószelint próbálkozás és. tévedés útján való tanulást jelent. *James* tanítványa, *Thorndike* (ejtsd: Thorndejk) éhes állatokat bezárt egy olyan ketrecbe, amelynek ajtaját csak különböző csalafinta eljárásokkal lehetett kinyitni. A ketrec elé ételt helyezett. Az éhség arra ösztökölte az állatokat, hogy mindent megpróbáljanak és megtegyenek a ketrec ajtajának a kinyitására. Ezeknek a próbálkozásoknak (trial) számát feljegyezve megtudhatjuk, hogy az első, második, harmadik stb. esetben ugyanannak az állatnak hány próbálkozásra volt szüksége a ketrecből való kijutáshoz. Mivel a vak próbálkozások száma lassan csökkenő tendenciát mutatott, ebből arra kellett következtetni, hogy a próbálkozásokból és a téve-

elesekből az állat tanulságokat merített a maga számára, egyszóval tanult. Ez az eljárás valóban egy tanulási mód, ha nem is nevezhető gazdaságosnak vagy értelmesnek. Vigyük át a fenti gondolatmenetet az iskolai életre. A próbálkozások és a tévedések útján való tanulást alkalmazza az a tanuló, aki számtani feladatát úgy akarja megoldani, hogy a rendelkezésre álló összes képleteket gépiesen, értelem és gondolkodás nélkül kipróbálja és így a próbálkozások és tévedések hosszú sorozatán keresztül végül is megoldja a feladatot. Ha ezt az eljárást a különböző számtani feladatoknál többször alkalmazza, akkor a tanulás mértékét abban láthatjuk, hogy bizonyos tapasztalatot (ez a tanulás másik neve) szereztve, későbbben már kevesebb képlet kipróbálására lesz szüksége, mint eleinte. Jól tudjuk, hogy a tanulásnak ez a módja milyen alacsony-



20. ábra. A kétféle tanulás.

rendű és mennyire nem alkalmas arra, hogy segítségével eredményes munkát végezhessünk.

A tanulás negyedik formáját *belátás útján történő tanulásnak* nevezik. Köhler — ugyancsak állatkísérletek során — rájött arra, hogy a magasabbrendű állatok például csimpánzok a próbálkozások és tévedések útján szerzett lassú, fokozatos tanulás helyett bizonyos számú próbálkozás után egyszerre felfogják a rendelkezésre álló lehetőségeket és azután már hasonló helyzetben nincs is szükségük további próbálkozásra. Az előbbi tanulásforma fokozatosan, lassan csökkenő görbéje tehát náluk egy pontban hirtelen véget ér. Ennek okát a lélektan a belátás szóval jelöli, míg az összefüggések hirtelen, pillanatszerű megértését Bühler *áhá-élménynek* nevezi. Az állati megértés jelenlétének egyik megnyilatkozását láthatjuk az *eszköz-használatban*. Eszköznek nevezünk minden olyan tárgyat, amelynek segítségével valamilyen célt könnyebben el is érhetünk. Több eszköznek együttes alkalmazása a megértés jele. Ha a csimpánz nem éri el a magasra függesztett banánt, több ládát

helyez egymásra és ha ez sem elegendő, még arra is képes, hogy két botot egymásba dugjon és így szedje le a gyümölcsöt. A belátásos tanulást magasabb síkon megtaláljuk az iskolai életben is. Az előbb említett tanuló gépies, próbálkozása a számtani képletekkel elérheti azt a fokot, amelynél hirtelen az összes összefüggések világossá válnak, a gépies próbálkozások megszűnnek s a képletek és eljárások alkalmazása a belátás révén már az első lépésnél eredményhez vezethetnek. A belátásos tanulásnál a tanuló a „magolás“, a vak próbálkozás helyett az eszét használja, azt is mondhatjuk, hogy gondolkodik, bár ezt a fogalmat — mint a következő fejezet bemutatja — a lélektan szűkebb értelemben alkalmazza.

Így jutott el a lélektan fejlődése folyamán az asszociációs tanulástól a belátásos tanuláshoz és ennek értelmében kell megvizsgáljunk magának a tanulásnak egyes jellegzetes lélektani sajátosságát.

A tanulást általában két fázisra lehet felbontani. Az egyik a *megszerzés*, amelyet a felfogás (érzéki és értelmi együttesen) és a belátás tesz lehetővé. A másik a *megtartás*, az igazi értelemben vett tanulás. Ez utóbbról számolunk be a teljesítmények formáiban. Szokás még idevenni a *ráismerést*, mint a tanuláshoz egy független fázist. Helyesebb ezt azonban — mint látni fogjuk — csupán kezdetleges tanulási eredménynek tekinteni.

A megszerzés módját illetően a tanulás anyaga szerint is különbségeket kell tennünk. A *szokások elsajátítását* is tanuláshoz kell tekintennünk, mert ezek nagy részét a környezeti hatások következtében sajátítja, el az ember. Nem szabad természetesen elfeledkeznünk a szokások egy kisebb csoportjáról, amelyek nem a környezeti hatásokat, hanem az egyén állapotait tükrözik vissza. Sajnos e kettő megkülönböztetésére nem rendelkezünk megfelelő fogalmakkal. — Tanuláshoz tekintjük a *mozgások elsajátítását* is azzal a különbséggel, hogy ezt nem tanítással, hanem *betanítással* érhetjük el. A mozgások elsajátításában az érzéki felfogásnak és az utánzásnak van nagy szerepe. A mozgástanulás és az értelmi tanulás — a kísérletek tanúsága szerint — hasonló törvényszerűségeket mutat (lásd alább a tanulási és munkagörbéknél). — Végül az *iskolai* (szöveges) *anyag*nak a megtanulása már elsősorban értelmi felfogást és a legnagyobb mértékű belátást igényli. Az eredményes tanulásban tehát *az emlékezet csak másodlagos szerepet játszik és az értelem jut az előtérbe*. Kettőjük viszonya hasonló az érzéki és az értelmi felfogás viszonyához. Értelmi felfogásra képtelenek lennénk az érzékelés segítsége nélkül, ugyanígy belátás sem lehetséges, ha közben nem támaszkodhatnánk az emlékezeti tudásanyagra. Egyedül az emlékezetrel azonban a tanulás problémáját nem oldhatjuk meg.

Ezeket a megfontolásokat érvényesíthetjük az igazi tanulás, a megtartás lélektani problémájánál is. Nem kétséges, hogy a legvilágosabb

belátás és a legjobb megértés is képtelen elérni az igazi megszerzés, a tanulás fokát akkor, ha nem jár együtt a *gyakorlással*, az *ismétléssel*. A gyakorlás sűrűsége, az ismétlések száma azonban egyedül még nem mértéke a tanulásnak. Itt ugyanis nem arra törekszünk, hogy a megtanult anyag minél mélyebben „vésődjék be“ (az ismétlések szaporításával ezt elérhetnénk), hanem arra, hogy a tanulással a tanulók képességeit fejlesszük és széles körben kibontakoztassuk. Tesszük ezt annak a megfontolásnak alapján, hogy a mélyen „bevésett“ anyag a tanulók önálló gondolkodását nem segíti elő, sőt nagy mértékben hátráltatja. Ez pedig sohasem lehet a tanulás célja. Ezért helytelen ezt a második tanulási fázist „bevésésnek“ nevezni, amelynek feladata — szintén helytelen elnevezéssel — a reprodukció lenne. Helyesebb a gyakorlás kifejezés, ennek jelentése magában hordozza a készségek kifejlesztését is.

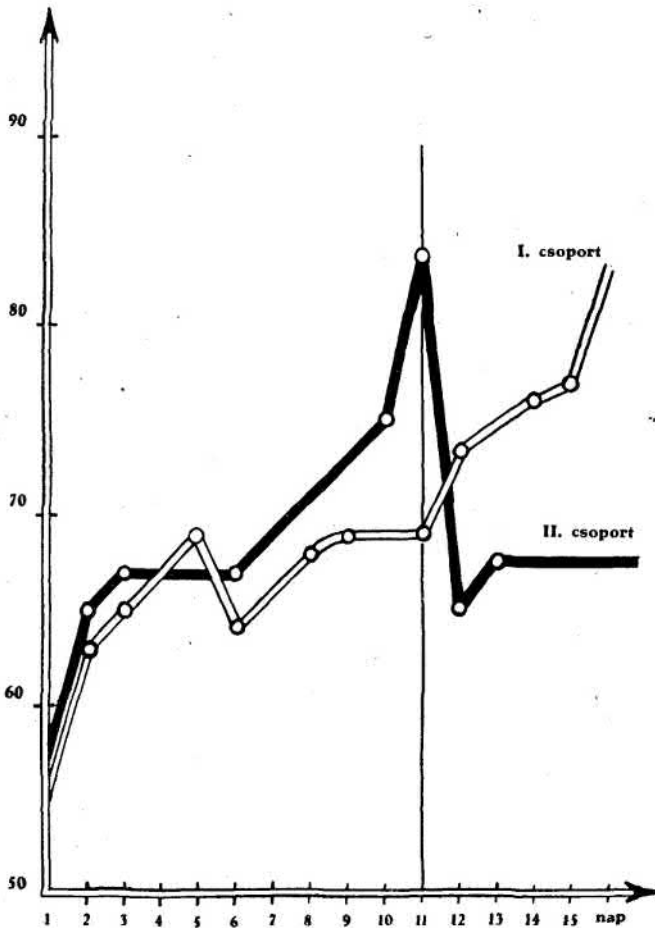
A gyakorlás fokáról, a tanulás mértékéről, a készségek kifejlesztésének mérvéről a *teljesítményvizsgálat* segítségével győződhetünk meg. A gyorsírással percenként leírt szótagok száma, a gépirás gyorsasága és az iskolai dolgozatírás egyforma teljesítménynek tekinthető. Az értékelés nemcsak a mennyiségi adatokat (pl. a gyorsaság), hanem a minőségiakat (pl. a hibák száma) is figyelembe veszi. Az egyszerűbb tanulásformáknál (pl. gépirásnál) ezeket az adatokat görbével ábrázolhatjuk. A *tanulás-*, illetve *teljesítmény görbék* fokozatos emelkedésük közben nem-emelkedő részeket (piátokat) is mutatnak. Ez annyit jelent, hogy bizonyos magasabb fokozatok elérése nem folytonosan, hanem ugrás-szerűen történik. A tanulás tehát eredményes, de ez a teljesítményben nem mindig mérhető le és csak akkor vesszük észre, amikor a teljesítmény nagyobb mértékű javulását tapasztaljuk. (Lásd a 16. ábrán a tanulási görbét és ennek ellentétét, a hibák görbéjét.)

Említettük, hogy a *ráismerés* a tanulásnak egy kezdetlegesebb formája. Valamennyien tapasztaltuk, hogy valamely vizsgaanyagot, regények, filmek tartalmát, képek alakjainak elhelyezkedését, számát stb. képtelenek vagyunk visszaadni, nem tudunk róluk beszámolni. A teljesítmény ekkor azt mutatja, hogy nem történt tanulás. Ez a megállapítás azonban helytelen, mert minden egyes esetben pontosan meg tudjuk állapítani, hogy a kérdéses anyaggal találkoztunk-e vagy sem, például az illető könyvet olvastuk-e már vagy sem. A ráismerés bizonyóságot tesz a tanulás, a megszerzés bizonyos fokáról. Ezért könnyebb például kérdésekre felelni, mint egy összefüggő anyagról önállóan beszámolni.

A tanulással ellentétes folyamatot *feledésnek* nevezünk. Szerencsére ez a kifejezés szintén eléggé tág értelmű, mert nemcsak a vizsgaanyagot felejtethjük el, hanem mozgásokat, cselekvésmódokat stb.

A tanulás lélektanának nagy fejezete azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy *milyen tényezők* segítik elő és melyek hátráltatják az eredményes

## A TELJESÍTMÉNY ISMERETE

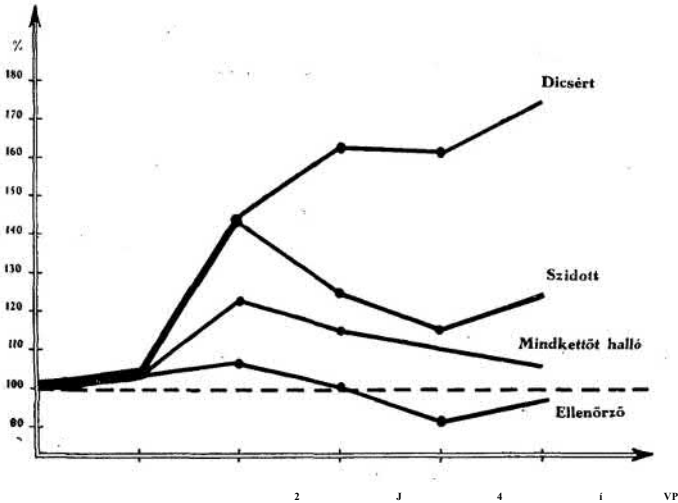


21. ábra.

(Magyarozatát lásd a 135. lapon.)

tanulást és így növelik vagy csökkentik a teljesítményt. Nincs helyünk ezek részletes bemutatására. Csak annyit említünk meg, hogy az érdeklődés, az egyéni motívumok itt nagy szerepet játszanak. Ugyancsak nagy előnyére válik a tanulásnak, ha a teljesítményt objektíven lemérve arról tudomást szerezhetünk. A jutalmazás és a büntetés kérdésében kimutatták, hogy bár eleinte mindkettő növeli a teljesítményt, mégis a jutalma-

## DICSÉRÉS ÉS SZIDÁS HATÁSA



22. ábra.

(Magyarozatát lásd a 135. lapon.)

zás hatása tartósabb, a büntetések alkalmazásánál a teljesítmény visszaesik (lásd a 21. és 22. ábrát).

Több kísérlet azt a kérdést akarta tisztázni, hogy az egyik területen való tanulás, gyakorlás egy másik területen való tanulást elősegíti-e vagy azt gátolja. Ez a *transzfer*, az *átvitel* kérdése, amely szoros kapcsolatban van az ú. n. formális képzéssel és ennek lélektani hátterét vizsgálja. (Lásd Várkonyi: Az alaki képzés és az átvitel kérdése.)

A jó tanulás egyik feltétele sem bizonyult azonban olyan hatásosnak, mint a gondolkodás igazi természetének figyelembevétele. Ezért szükséges most áttérnünk a *gondolkodás* lélektanának ismertetésére.

Az érzéki és az értelmi felfogás az inger és a felelet szempontjából ugyanazt a szerepet töltik be a cselekvésben. Mindkettő lehet inger: egy kép, egy gondolat megindíthat egy cselekvéssorozatot. De ugyanígy lehetnek a cselekvés velejárái is, amikor érzéki adatok vagy gondolatok kísérik magát a cselekvést a nélkül, hogy ebben a kezdetnek vagy a végnek szerepét öltenek magukra. Végül mindkettő lehet a cselekvés célja, maga a felelet. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy egy felbukkanó inger vagy gondolat munkánk irányából eltéríthet bennünket és ugyancsak gyakran tapasztalhatjuk, hogy egy gondolatnak megtalálása cselekvésünket zárttá, befejezetté teszi.

(A 23 iskolai teljesítmény megállapításának lélektani kérdéseit illetően lásd az utolsó fejezetet.)



## 17. A GONDOLKODÁS ÉS AZ INTELLIGENCIA.

Az érzéki és az értelmi felfogást felhasználó tanulás lehetővé teszi, hogy az élőlény fejlődése folyamán egyre nagyobb tapasztalatra tegyen szert és tapasztalatait alkalomadtán fel is használhassa. Ha az élőlény tapasztalatait ugyanolyan formában használja fel, amilyen formában ezeket megszerezte, akkor egyszerűen a *tanulás eredményéről* beszélhetünk. Lehetséges azonban, hogy az élőlény olyan helyzet elé kerül, amelyben a tapasztalatoknak egyszerű változtatás nélküli felhasználása nem kielégítő. Ezeket a helyzeteket nevezzük *problémáknak* (probléma görög szó, vitás kérdést jelent), mert megoldásaik első pillanatban, esetleg később is előttünk rejtve vannak. A problémáik megoldásához ugyanis a tanuláson kívül még *gondolkodásra* is szükség van. Ezért gondolkodásnak azt a tevékenységet nevezzük, amely lehetővé teszi a problémák megoldását. A gondolkodás természetesen e célja érdekében a régebbi tapasztalatait is felhasználja, azonban mindig valamilyen *új elrendezésben, új csoportosításban*. Ebben látjuk a gondolkodásnak teremtő, alkotó, produktív erejét szemben a tanulással, azaz a régebbi tapasztalatok egyszerű, változatlan alkalmazásával.

A gondolkodásnak és a problémáknak természetét teljesein félreéíti az, aki egyedül a tudósok teremtő gondolataira, a nagy felfedezésekre, új törvények megszerkesztésére gondol. Ezek a valóban nagy problémák megoldásai. Problematikus lehet azonban a kisdiák, az egyszerű hétköznapi ember számára sok minden és amikor a maga erejéből rájön a megoldásra, akkor elmondhatjuk róla, hogy gondolkodott. Lássunk erre példát:

Azt kérdeztük valakitől, hogy „Ki ölte meg Marat-t?“. Az illető rögtön ráf elélt, hogy „Corday Sarolta“. A kérdés tehát nem volt számára problematikus. A feleletet tanulása, tapasztalatai alapján adta meg. Egészen más helyzet előtt állunk akkor, amikor a következő feleletet kapjuk: „Erről nem tudok semmit, nem hallottam Marat-ról semmit. Nem hiszem, hogy hallhattam volna. Mivel híres és „gyilkosság, biztosan politikai gyilkosság lehetett. Neve után ítélve francia vagy olasz vagy spanyol. A XVIII. században történhetett, akkor volt véres világ. Hirtelenében a francia forradalmakra gondoltam. A spanyol forradalmakra vagy belviszályra.“ Vagy egy másik felelet: „Marat-t? Egy másik forradalmár. D-vel kezdődik a neve. A fürdőkádban ölte meg. Egy aszszony volt. Corday Sarolta.“ Az első esetben a kérdésben rejlő problémát (számunkra mindaz problematikus, aminek a megoldását nem tudjuk rögtön, automatikusan a tanult adatok alapján megadni!) nem tudtak megoldani, a másikban igen. Mégis mindkét felelet szerkezete hasonló azért, mert mindkettő a gondolkodás jelenlétét mutatja. Mennyivel értékesebb az ilyen felelet, mint az, hogy „nem tudom“ s nem is igyekszik a kérdés megoldására rájönni.

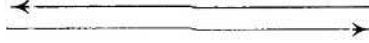
A problémák szerkezetét az jellemzi, hogy a megadott adatok látószög nem egyeznek meg a kívánt adatokkal és az így felbukkanó konfliktust gondolkodásunk segítségével kell megoldani. Például: „Egy ember házat épített azzal a feltétellel, hogy a négyszögalapú ház mind a négy oldalán lévő egy-egy ablak dél felé nézzen.“ A házakra vonatkozó szokásos ismereteink, úgy látszik, ellentmondanak e feltételnek. A megoldás egészen különleges, azért nem tudunk könnyen rájönni. A feltételnek ugyanis akkor teszünk eleget, ha a házat az Északi Sarkon építjük fel. Ha az előbbi vagy ehhez hasonló feladatot adunk a kísérleti személyeknek és felszólítjuk őket, hogy hangosan gondolkozzanak, akkor igen érdekes adatokat kaphatunk a *gondolkodás menetére*, lefolyására vonatkozóan. Ez a menet köti össze voltaképpen a problémát és megoldását, leírja a problémától a probléma megoldásához vezető utat és fényt derít az emberi gondolkodás sajátosságaira.

A problémák kétfélék lehetnek: *elméletiek* és *gyakorlatiak*. Ezt a megkülönböztetést az indokolja, hogy a lélektanban hosszú ideig csak az elméleti síkon lefolyó gondolkodást tekintették az értelem igazi megnyilvánulásának és a gyakorlati gondolkodással nem sokat törődtek. Maga Binet hívta fel erre a figyelmet első ízben (lásd a n. fejezetet) és azóta több kísérlettel tisztázták e kétféle gondolkodás megnyilvánulásait és szerepét. Különösen meggyőző Claparède felfogása, amely szerint a cselekvések végrehajtása elé sokszor akadályok tornyosulnak és ezeket a „többet ésszel, mint erővel“ elv alapján igen gyakran éppen a gondolkodás segítségével hártjuk el. A gondolkodás tehát nemcsak az értelem síkján mutakozhatik meg, hanem a cselekvésekben, gyakorlati vonatkozásokban is.

A gondolkodás lélektani vizsgálatát hosszú ideig az hátráltatta, hogy mindenáron a *logika törvényeivel* kapcsolták össze. Ezek a törekvések azt hitték, hogy a gondolkodás lefolyásának és a logikának szerkezete azonos, ezért a fogalmakkal, az ítélettel és a következtetési módokkal foglalkoztak. A lélektani és a logikai szempont egybefűzése azonban mindkét tudománynak kárára volt. A gondolkodás lélektana csak akkor indult erőteljesebb fejlődésnek, amikor a valóságban lefolyó gondolkodást kezdték vizsgálni és figyelmen kívül hagyták, hogy ez milyen mértékben felel meg a logika megállapításainak. Így például *Wertheimer*, az alklélektan képviselője felfedezi, hogy az eredményes gondolkodás egyik jellemző vonása a meglévő adatok „átcsoportosítása“ vagyis az érzéki és értelmi felfogás által közölt adatoknak új szempontból, új aspektusból való szemlélése. Ezzel a problémamegoldás egyik alapvető mozzanatára sikerült rámutatnia. Jól tudjuk, hogy a problémákat azért nehéz megoldani, mert képtelenek vagyunk a megszokott szemléleti módtól megszabadulni és ugyanazokat az adatokat más szemszögből nézni.

Amikor *A. Flach*, *Bühler* tanítványa, felfedezi a *szimbolikus szké- mák* szerepét a gondolkodásban, egy lépéssel tovább ment, mert ezzel

az érzéki és az értelmi felfogás határterületét ragadta meg. Az ő példája nyomán vegyük szemügyre a „csere“ szimbolikus szkémáját, a két egymással ellentétes irányba mutató párhuzamos nyilat.



### SZIMBOLIKUS SZKÉMA.

Ez az érzékekkel felfogható szkéma egyúttal szimbólum is, amelynek értelmi jelentése már túlnő az érzéki adatokon. A szimbolikus szkémák nagy mértékben megkönnyítik a gondolkodást és nem véletlen, hogy egyes tudományokban és az oktatásban nagy szerepet játszanak.

Mindezek alapján kérdezhetjük, hogy miért találkozunk az életben olyan ritkán problémamegoldó gondolkodással. A kérdés jogos, hiszen azt mondtuk, hogy a szükséges adatok új szempontból történő szemlélése és felhasználása elegendő feltétele a gondolkodásnak. Ez pedig alapjában véve könnyen elsajátítható. A gondolkodás hiányának egyik alapvető oka abban található, hogy *a legtöbb ember a -problémák sokrétű tárgyi adatait mindig egy megatározott, a régebbi tapasztalatoktól irányított összefüggésben látja*. Ez olyan erősen megkövesedett, hogy szinte áthatolhatatlan korlát választja el ezt a probléma megoldásához szükséges új szemléleti módtól. Amikor pedig a problémák megoldását szemléljük, magunk is csodálkozunk azon, hogy milyen egyszerű, mint a „Kolumbusz tojása“. A legtöbb megoldás valóban ilyen. A gondolkodás korlátja tehát *a mindennapos megszokás okozta egyoldalúság*. Nem dönti meg ezt a szabályt az az aránylag ritkábban előforduló eset, amikor a gondolkodási nehézségnek speciális oka van. Hiányzik valakiben például a számokkal vagy a térrel kapcsolatos tehetség. Ekkor az illető e speciális problémák megoldásában ugyan járatlan, de ez nem zárja ki azt, hogy eredményes gondolkodást tanúsítson egyéb problémákban. *Az emberi gondolkodás tehetetlenségét* visszatükrözi a tudományok fejlődése is. Nem véletlen, hogy a ptolemaiosi világbkép, amely szerint a Nap forog a Föld körül, egészen a XVI. századig uralkodott, annak ellenére, hogy a helyes szemléletet már a görögöknél megtalálhatjuk.

A kopernikusi fordulat pedig, amely a Napot középpontnak, a Földet szerény bolygónak ismerte el, valóságos forradalmat keltett. Nem véletlen azért, mert az első világbkép felel meg a mindennapos, szinte kézénfekvő tapasztalatoknak és még ma is, hétköznapi életünkben a ptolemaiosi világbkép értelmében nyilatkozunk, amikor azt mondjuk, hogy a Nap felkél és lenyugszik.

A *problémák relatív jellege*, vagyis hogy probléma mindaz, amit az ember nem tud automatikusan, mechanikusan, gépiesen megoldani, megszünteti azt a téves hitet, hogy a termékeny gondolkodás az embernek veleszületett adottsága. Téves tehát azt gondolnunk, hogy valaki <sup>va</sup>gy okosnak vagy butának született és ezen nem lehet változtatni. Ter-

mészetesen nem gondolunk itt a gyengeelméjűekre, az imbecillisekre és idiótákra. Ezekről eltekintve azt kell mondanunk, hogy a *gondolkodás-beli visszamar adottságért a nevelés felelős*. A nevelés legtöbbször csak azzal törődött, hogy milyen eljárásokkal lehet minél mélyebben „bevésni” az adatokat a tanulóba. Ezek a „kocsinyomok” azután megnehezítettek a szokásos, a megadott irányoktól való eltérést. Az új szempontokból látás sok embernek egyszerűen teljesíthetetlen követelmény. Reméljük, hogy az új nevelés már a modern gondolkodás-lélektan követelményeit veszi tekintetbe. Különösen a szabad feladatok, a vita, problémák többoldalú bemutatása segítené elő a gondolkodás nevelését és fejlesztését.

A gondolkodással kapcsolatban találkozunk az *intelligencia* fogalmával. A gondolkodás az általános lélektan egyik alapvető fogalma, az intelligencia ennél többet mond. Jelenti ugyanis azt a formát, *ahogyan a gondolkodás az egyes embereknél megnyilvánul*. Megvizsgálhatjuk, hogyan képesek az egyes emberek gondolkodni. Ezt a célt szolgálják a szokásos intelligencia-tesztek. Ezek között a legelterjedtebb a *Binet—Simon-teszt* és változatai. Az Intelligencia-tesztek száma jelenleg az ezret is meghaladja.

A század elején a francia közoktatásügyi minisztérium egy bizottságot küldött ki annak tanulmányozására, hogy milyen eljárással állapítható meg valamely tanuló értelmi hátramaradottságának foka. A bizottságnak tagja *Binet* is, aki *Simon* orvossal 1905-ben kidolgozta az *első intelligencia-skálát*. Ezzel a skálával azt akarták megállapítani, hogy a gyermek értelmi színvonala (gondolkodása, intelligenciája) megfelel-e korának, ettől elmaradt-e avagy életkorát megelőzi-e? Minden életkor számára kisebb feladatokat, teszteket szerkesztettek és megoldásukból kiszámították a gyermek *intelligencia-korát*. Ezzel az adattal fejezték ki, hogy a gyermek értelmi színvonala milyen korú gyermek átlagos értelmi színvonalának felel meg. Az életkor és az intelligenciakor természetesen nem ad összehasonlítási mértéket, hiszen minden egyes kornak más és más érték felel meg. Ezért vezette be *W. Stern* az *intelligencia-hányados* fogalmát. Ez az intelligenciakor és az életkor hányadosa szorozva százal. Így már egy állandó értékhez jutunk, amelynek alapján az egyes emberek intelligenciáját össze lehet hasonlítani. Ha az intelligenciakor megfelel az életkornak, akkor az intelligenciahányados száz. Az intelligenciahányados jellemző értékeit a következő táblázat mutatja be:

Az intelligencia foka:	Az intelligencia hányados értéke:	% szerinti átlagos előfordulás:
kimagasló intelligencia . . . . .	130 felett	3 %
igen jó intelligencia . . . . .	120—130	
jó intelligencia . . . . .	110—120	24 %
közepes, normális . . . . .	90—110	46 %
gyenge, de nem abnormális . . . . .	80—90	24 %
enyhe debilitás . . . . .	70—80	3 %
gyengeelméjűség . . . . .	70 alatt	

A Binet—Simon-tesztnek *több változata* jelent meg. A különböző országok pszichológusai a maguk nyelvén és a maguk viszonyaihoz alkalmazva készítettek el a változatokat. Magyar nyelvein a teszt *Éhes-*, feldolgozásában 1914-ben jelent meg. A *Binet—Simon*-teszttel kapcsolatos lélektani proMémakat legalaposabban *Bürt* dolgozta ki, aki megállapította, hogy a Binet—Simon-teszt nem tisztán az intelligenciát méri, mert az eredményt a különböző tantárgyak elsajátítási foka vagy általánosan kifejezve az ismeret is nagy mértékben befolyásolja. Ezzel az intelligencia-vizsgálatok lényeges problémájához érkeztünk el. Más.j,z intelligencia és más a *tudás*, az *ismeret*. Az első arra vonatkozik, hogy ki hogyan tud gondolkodni, a másik, hogy ki mennyi tudással rendelkezik. Ezt a két szempontot nem szabad együtt vizsgálnunk, mert akkor nem kapunk tiszta képet az emberek képességéről. Ezért az újabb eljárások pontosan elhatárolják az *intelligencia-teszteket* az *ismeret-tesztektől*. Utóbbiakat használják például az egyes tantárgyakban tett előrehaladás vizsgálatára (lásd Függelék 2. fejezetét).

Nem elég egyedül az intelligenciának és az ismeretnek az elválasztása. Az intelligencia körén belül is szükségesnek mutatkozott a *gyakorlati és az elméleti*, továbbá az érzéki felfogással és az értelmivel kapcsolatos intelligenciának elkülönítése. A gyakorlati intelligenciát cselekvést igénylő tesztekkel vizsgálják, az elméletit szöveges, absztrakt feladatokkal, az érzéki felfogást szemléletes tesztekkel, végül az értelmi felfogást ismét szöveges, konkrét feladatokkal.

További kérdés annak tisztázása, hogy az intelligenciának, ill. a gondolkodásnaik körén belül lehetséges-e *rész-funkciókat*, megállapítani? Ezt a kérdést úgyis megfogalmazhatjuk, hogy a gondolkodásnak, vagyis a probléma-megoldásnak egyes műveletei külön is vizsgálat tárgyává tehetőek-e? A következő rész-funkciókat, egyes gondolkodási műveleteket sikerült elkülöníteni:

1. Az *egyszerű felfogás* (érzéki és értelmi) vagy megértés. Az előző két fejezetben ezzel a fogalommal már találkoztunk. Minden gondolkodás alapjának az adatoknak, az adottságoknak, a tényeknek egyszerű szemügyrevételét, megállapítását kell tartanunk. A megértés ugyanannyit jelent, mint a tanulásnál szereplő belátás.

Példának lásd a Függelék utolsó fejezetében az igaz-hamis tesztet.

2. *Rendezés*. Ennek a gondolkodás-műveletnek jellemző sajátossága, hogy egy megadott rendezési elv, szabály szerint az eredetileg rendszertelenül elhelyezett adatokat (szavak, jelek, számok, képek, ábrák stb.) helyes sorrendbe helyezi.

3. *Összefüggések felfogása*. Az előbbtől abban különbözik, hogy az összefüggést, az egyes adatok logikai vagy egyéb kapcsolatát előre nem tudjuk meg, hanem a feladat éppen ezeknek a megtalálása. Az adatok tehát ismeretesek, ki kell találnunk a közöttük lévő viszonyt, relációt. Például

3 3 4 5 5 6 — — —

Folytatni kell a számsort. Ezt csak akkor tudjuk megtenni, ha a számok közti összefüggést felismerjük.

4. *Kiegészítés.* Míg az előbbinél az adatok ismeretesek voltak és a köztük lévő relációt kellett kitalálni, addig ennél a gondolkodás-műveletnél egy vagy több adat adva van, ismeretes továbbá a köztük lévő összefüggés és ezek alapján kell kitalálni a hiányzó adatot. Ezt a gondolkodás-műveletet vizsgálta az első intelligencia-teszt, amelyet *Ebbinghaus* alkalmazott 1897-ben. A kiegészítésnek fontos lélektani szerepét különösen az alaklélektan tanításai domborítják ki. Ha ismerjük az egészet (ebben természetesen valamennyi adat és ezek összefüggései is szerepelnek), akkor képesek vagyunk arra, hogy a hiányzó adatot kitaláljuk. A kiegészítés műveletével találkozunk a mindennapi életünkben akkor, amikor például olvasáskor átugrunk betűket, szavakat és mégis felfogjuk az egésznek az értelmét. Most természetesen nem vizsgáljuk, hogy helyesen vagy helytelenül fogtuk-e fel az értelmet, pusztán a kiegészítés jelenlétére hívtuk fel a figyelmet.

Például: lásd a Függelék utolsó fejezetében a kiegészítés-próbát.

5. *Azonosság és különbözőség felismerése.* Erre a műveletre különösen azért van szükségünk, mert a problémák adatainál fontos az azonoságnak és a különbözőségnek a tisztázása. A tájékozottságnak és a felfogásnak ez igen jó fokmérője. Ezt a műveletet vizsgálja például a *Binet—Simon*-tesztben az a feladat, amely megkérdezi, hogy miben hasonlít és miben különbözik a lepke és a fecske, az üveg “és a fa, az irka és a könyv, továbbá a restség és a munkátlanság, a szegénység és a nyomorúság.

6. *Kritika.* Ez a művelet végigkíséri a termékeny gondolkodást. Az a szerepe ugyanis, hogy a gondolkodás egyes részletmegállapításait helyeseknek felismerve, azokat megtarsa, vagy mint helyteleneket elvesse. Ettől függ, hogy a gondolkodás helyes irányban halad-e vagy zsákutcába kerülve képtelen a problémák megoldására. A kritika jelenlétét kisebb rejtélyes feladatok megfejtésénél vagy lehetetlenségeit tartalmazó problémák felismerésénél lehet megállapítani.

Az itt bemutatott szempontok azért mutatkoznak termékenyeknek, mert segítségükkel az egyes intelligencia-tesztek szerkezetébe jobban behatolhatunk, tisztázva azt az alapvető problémát, hogy az egyes intelligencia-tesztek a gondolkodásnak voltaképp mely részműveletét is vizsgálják? így például az ismert *analógia-teszt*

fehér: fekete = nappal: X

megoldását ki kell találni a szereplő adatok alapján. (Olvasd: fehér úgy viszonylik a feketéhez, mint nappal viszonylik az ismeretlen adathoz.) Itt a fentieket figyelembe véve, a 3. és a 4. műveletet találjuk meg.

Jól kiválasztott tesztekkel eredményes intelligencia-vizsgálatokat végezhetünk a *képességvizsgálatok* és a *pályaválasztási tanácsadás* keretében.

Láttuk, hogy az intelligencia egyéni, személyiségbeli megnyilatkozása a gondolkodásnak. Még egy lépéssel tovább mehetünk, amikor azt kérdezzük, hogy vajon az egyes embereknél találunk-e tipikus gondolkodás-, ill. intelligencia-formákat? így jutunk el a *gondolkodás*-, ill. *intelligencia-típusokhoz*. A fenti gondolkodásműveletek alapján három típus bontakozik ki előttünk. Az elsőt *felfogónak* lehet nevezni azért, mert pusztán csak az előtte fekvő adatok felfogására képes és ennél továbbjutni már nem tud. A második a *kritikus* típus, amely csak azt tudja megállapítani, hogy valamely adat helyes-e vagy helytelen, azonban kritikája terméketlen marad, problémákat megoldani, termékenyen, önállóan gondolkodni már nem tud. A harmadik a *találékony* típus, amely már önálló, termékeny gondolkodásra képes. — Ezek mellett láttuk már az *elméleti* és a *gyakorlati* gondolkodás-típusokat. — A személyiségről szóló fejezetben *Binet* típusai elsősorban gondolkodás-típusok. — Minden olyan típustant, amely nem magából a gondolkodás természetéből teremti meg elnevezéseit, terméketlenné és erőltetettnek tartunk. Ilyenek például a gyors, széles, mély stb. elnevezések. A gyors jelző inkább a teljesítményre, a széles az érdeklődésre vonatkozik, a mély jelző pedig kellemetlenül felidézi a bevésésnek (lásd tanulás) káros gondolatát.

Végeredményben a gondolkodás azért tölt be kimagasló szerepet a lélektani problémák sorában, mert az *ember produktív, teremtő tevékenységének megnyilatkozása*. A produktivitás szempontjából ide sorozhatjuk még a *fantáziát*, az *álmokat* és a *játékokat*. Ezeknek részletes bemutatására sajnos nincsen helyünk.

A gondolkodás folyamata különleges helyet foglal el a cselekvésekben, mert mozzanatai, fázisai az élmények síkján peregnek le. Szokás a gondolkodást belső viselkedésnek is nevezni. Annyit mindenesetre megállapíthatunk, hogy a gondolkodás a cselekvés-egész szerepét mutatja. Azt kell tehát megvizsgálnunk, hogy milyen erők mozgatják a gondolkodást és általában a cselekvést? Az a kérdés tehát, hogy a cselekvésnél mi tölté be az inger-szerepet?

## **18. AZ INGER-SZEREP A CSELEKVÉSBEN. AZ ÖSZTÖNVILÁG ÉS A SZÁNDÉK.**

Vizsgáljuk meg egy kongresszusnak, egy továbbképző tanfolyamnak vagy egy tudományos társaság előadásának önkéntes hallgatóit abból a 'szempontból, hogy mi hozta őket össze, miért vettek részt az előadásokon, akkor az érdeklődés vagy általánosabban az érdek fogalmába ütkö-

zünk. Az érdek valóban a cselekvések legerősebb mozgatója. Ezért szokás ezt *motívumnak* is nevezni, amely kifejezés a latin *movere* = mozgatni igéből származik. Ha a hallgatók érdekeit kissé közelebről szemügyre vesszük, akkor láthatjuk, hogy ez a legkülönbözőbb tényezőknek, mozgatóerőknek a fedőneve. Megtaláljuk például az érdeklődést, a tudásvágyat, a hiúságot, az önérvényesítést, a szereplést, a kíváncsiságot és még sok más. Szükséges tehát a *cselekvések mozgatóit* külön is vizsgálat tárgyává tenni. Ezek töltik be az inger-szerepet a cselekvésben.

Itt találjuk legelső helyen az *ösztönöket*, „ösztönöknek nevezzük azokat a mozgatóerőket, hajtóerőket, amelyek az élőlény valamilyen hiányára, szükségére mutatnak és amelyek egyúttal fiziológiai-biológiai tényezőkre vezethetők vissza. Ezért célszerűnek mutatkozik a *szükséglet* elnevezés alkalmazása, a szükséglet kifejezés azonban tágabbkörű az ösztönöknél. Az élőlénynek szüksége van táplálékra. E nélkül elpusztulna. E hiányt jelző szükségletet nevezhetjük a táplálkozás ösztönének, amely az önfenntartási ösztön egyik megnyilvánulási formája. Szokás még nemi ösztönről, harci és védekező ösztönről, szociális stb. ösztönökről beszélni. A biológusok és a pszichológusok az ösztönök leltárának összeállításában olyan nagyfokú eltéréseket mutatnak, hogy örömmel üdvözljük *Szondi felosztását*, aki az egyes ösztönöket nem úgy szedte össze, ahogyan találta, hanem az ösztönök megnyilatkozási formáit alátámasztja az *öröklés* törvényszerűségével. A modern örökléstan az átöröklést a csírasejtek kromoszómaival hozza összefüggésbe. Ezekben foglalnak helyet azok a kis anyagi részecskék, amelyek az átöröklött tulajdonságok hordozói és amelyeket *gén*-eknek neveznek. (A gén elnevezés *Johannsen* dán botanikustól származik.) *Szondi* szerint az ösztöngének határozzák meg az ösztönöket. Természetesen“ ezek mellett vannak más gének is, amelyektől nem az ösztönök, hanem más öröklött tulajdonságok függenek. Az *ösztönök* tehát — *Szondi* szerint — *ösztöngénektől eredő szükségletek, amelyek az élőlényt meghatározott cselekvésre, meghatározott célok elérésére készítik*.

Az egyes ösztöntényezők megállapításában *Szondinak* segítségére volt még az a megfontolás is, hogy az elmebetegségeket, pszichózisokat *ösztönbetegségeknek* tekintette és így csak azokat az ösztönöket vette fel, amelyeknek megbetegedései valamilyen formában előfordultak. Ezek az ösztönök (*Szondi* legújabb, 1947-ben megjelent munkája szerint):

1. Gyengédség, anyaiság ösztöne.
2. A férfias agresszió ösztöne. Ez az előbbivel együtt adja a nemi ösztönt.
3. A durva indulatok (harag, gyűlölet, bosszú) ösztöne.
4. Önmotogató, szereplés ösztöne.
5. Én-leszűkítés (önimádás) ösztöne.
6. Én-kitágítás (önérvényesítés) ösztöne.



## 7. Szerzés ösztöne.

8. Kapaszkodás, együvértartozás ösztöne. Ez utóbbit Hermann építette be a pszichoanalízis elméletébe.

Mindezek az ösztönök nagyon sokféle árnyalatban jelenhetnek meg és ezért a fenti felsorolás csak megközelítő, durva megfogalmazása az emberben élő különféle tendenciáknak. Az ösztöntendenciák kísérleti megállapítására szolgál a *Szondi-féle geno-teszt*. (Lásd a személyiségvizsgálatok című fejezetben.) Az emberek a bennük élő ösztöntendenciákat nem mindig élhetik ki nyíltan, *egyenes úton*. Az ösztönök mégis . érvényesülni akarnak, ha máshogyan nem lehet, akkor *kerülő úton*. Ilyen kerülő utak például pozitív irányban a társadalom számára hasznos, de az ösztönöket kielégítő foglalkozások választása, negatív irányban pedig a megbetegedések és a bűnözési formák. Vegyük például az *agresszió* ösztönét. Egyenes kiélési formáját az agresszív embereknél találhatjuk meg. A társadalom számára hasznos, de mégis agresszív jellegű a sebész, a mészáros, a boxoló, a vadász stb. foglalkozása. Betegségformája a szadizmus. Bűnözési formája a gyilkosság vagy a súlyos testi sértés. Ezek a ímelegpő analógiák és általában az egész egyéni ösztönsorsnak figyelemmel kísérése, az ösztönök kísérleti megállapítása a fő okai a *Szondi-elmélet* . gyors elterjedésének. A pszichoanalízisnek *Adler* és *Jnng* mellett ez a harmadik jelentős reformkísérlete.

*Szondi* ikervizsgálatok alapján kimutatta, hogy az ösztönök különböznek egymástól a *nevelhetőség szempontjából* is. Legkönnyebben nevelhetők az agresszió, a durva indulatok és a szerzés ösztönei. Legkevésbé nevelhetők a gyengédség, az én-leszűkítés és az én-kitágítás ösztönei. A kettő között foglalnak helyett a szereplés és a kapaszkodás ösztönei. Ez a megállapítás egyúttal azt is kifejezi, hogy azok az ösztönök nevelhetők könnyen, amelyek egyúttal közveszélyesek. A nehezen nevelhető ösztönök szerencsére nem közveszélyesek, hanem — szélsőséges esetben — csak az egyénre nézve jelenthetnek bajt, a társadalom számára nem.

Az ösztönök, a szükségletek fellépése az élőlényben egy bizonyos fokú *feszültséggel* jár együtt, amely feszültség egészen addig megmarad és esetleg fokozódik, míg a szükséglet kielégítést nem nyer. Ez a feszültség nagy mértékben befolyásolja a különben normális módon lefolyó *testi funkciókat* is. *Woodworth* írja le a következő kísérletet: Etesünk egy macskával olyan ételt, amely a röntgensugarakat nem engedi át. Tegyük a macskát egy röntgenkészülék elé és akkor láthatjuk, hogyan emésztí az ételt, láthatjuk a gyomor ritmikus, perisztaltikus mozgását. Most engedjük be“ egy kutyát. A macska harci állásba helyezjeedik el és gyomorműködése hirtelen leáll. Egy másik vizsgálat azt is mutatta, hogy a gyomornedv kiválasztása is megszűnik. A kutya eltávolítása után csak körülbelül negyedóra múlva indul meg újra a rendes gyomorműködés. Mindezek az ösztönökkel kapcsolatos testi elváltozások azt a célt szolgálják, hogy az ösztönös cselekvés eredményesebb legyen. —

Ugyanezt a feszültséget és a testi funkcióknak egy cél irányába való beállítódását tapasztalhatjuk a *nagy teljesítményeknél* is. *Frolov*, orosz fiziológus, *Pavlov* tanítványa, leírja, hogy a sport-, tánc- és más teljesítményeknél ez a feszültség igen hasznos jelenség s a különleges teljesítmények egyik előfeltétele. Ez a feszültség szükséges ahhoz, hogy a szervezet minden tartalékenergiáját mozgósítsa a nagyobb teljesítmény érdekében. Ugyanezt tapasztalhatjuk nagy veszély esetén, amikor olyan teljesítményekre vagyunk képesek, amelyek egyenesen a csodával határosak.

A feszültség jelenléte tehát biztosíthatja és elősegítheti a megfelelő cselekvés lefolyását. Ezért tulajdonítunk nagy jelentőséget a cselekvés motívumainak, hajtóerőinek, mert egyedül csak ezek képesek ezt a feszültséget előidézni. A nevelésben tehát akkor jutunk megfelelő eredményhez, ha nem a vérszegény, erőtlén figyelmet akarjuk irányítani, hanem a megfelelő feszültséget előidéző érdeklődéstől, s az ösztönélet irányainak ismeretétől várunk hathatós segítséget. A pedagógusnak ebben a munkájában a személyiségvizsgálatokra kell támaszkodnia és ezért van nagy jelentősége az iskolapszichológusi intézménynek, amely az ilyen vizsgálatok szakszerű lebonyolítására lenne hivatva.

A cselekvés indítékainak, hajtóerőinek, amilyenek például az ösztönök, az érdeklődések, jelenlétét — mint láttuk — a belső feszültség mutatja. *Lewin* kiegészíti ezeknek az indítékoknak a sorát egy olyan tényezővel, amelyről eddig még nem volt szó. Ez a *szándék*. Kísérletei alapján kimutatta, hogy a szándék is ugyanolyan feszültséget kelthet az emberben, mint például az éhség vagy más szükséglet. Ezért nevezte el a szándékot *quasi-szükségletnek* (quasi = mintha, ejtsd: kvázi). A szükségletek és a szándékok által felkeltett belső feszültségek egyúttal meghatározzák a környezetben lévő személyek, tárgyak, jelenségek szerepét is. Itt kapcsolódik be a *környezet* — a *szociális mozzanat* — a lélektani problémákba. A környezetben lévő személyek és tárgyak ugyanis nem semlegesek, közömbösek számunkra, hanem különböző értékű *felszólító jellegekkel* rendelkeznek. Azok, arneyek az egyén feszültségrendszerének megfelelnek, *pozitív* felszólító jelleget kapnak, tehát csábító, vonzó erővel, jelleggel bírnak. A feszültség-rendszerrel ellentétesek pedig *negatív* felszólító jellegűek és így taszítanak. E felfogás legnagyobb érdemét abban látjuk, hogy figyelembeveszi az egyénnek a többi személylyel és tárggyal való viszonyát és nem akarja az egyént mindezekről elszigetelten vizsgálni.

A személyek és tárgyak felszólító jellege meg is változhat. Ugyanaz a tárgy, például: az étel az éhes ember számára pozitív felszólító jellegű, a jóllakás után az előjel megváltozik és negatívvá válik. A felszólító jellegek megváltozásából biztosan következtethetünk bensőnk megváltozására is. *Lewin* a belső feszültségek és a felszólító jellegek erősségének és irányának ábrázolását vektorokkal és más geometriai alak-

zatokkal tette lehetővé és így sikerült —? mintegy pillanatfelvételekben — megörökíteni az egyén és környezetének erőviszonyait. A *Lewin-félc dinamikus* lélektant ezért *topológiai* lélektannak is nevezik (toposz görög szó, helyet jelent). A topológiai lélektannak a cselekvések lefolyására vonatkozó megállapításait a következő fejezet mutatja be, mert ezekkel már túllépünk a cselekvések indítékainak területét.

A cselekvések megkezdése előtt gyakran találkozunk egy figyelemreméltó mozzanattal, a konfliktussal. *Konfliktus* (latin szó) összeütközést, harcot jelent. Kérdezhetjük, mi váltja ki az emberben a belső összeütközést, a belső harcot? A kérdésre *Lewin* fogalmaival könnyű a felelet. Konfliktus akkor keletkezik, ha a cselekvés erőmezejében megközelítően *egyenlő nagyságú, de különböző irányú erők működnek*. Ezek az erők — mint láttuk — természetesen az egyén feszültség-rendszerétől függenek. Hárem tipikus konfliktus-helyzetet mutathatunk be. Az első akkor keletkezik, amikor két vagy több egymástól különböző pozitív felszólító jellegű indíték van adva. Ilyen helyzetbe kerül a gyermek, amikor választania kell, hogy pajtásaival játsszék-e vagy kirándulni menjen. Az ilyen jellegű konfliktusok megoldása aránylag könnyű. A második helyzetben két vagy több negatív irányú felszólító jelleg szerepel. Például a gyermeknek nincsen kedve iskolai feladatát elkészíteni, de ahhoz sem, hogy az iskolai feladat el nem készítése miatt büntetést szenvedjen. Az előbbi és a most említett két helyzetben nemcsak az erőtényezők jellegében van különbség, hanem főképen abban, hogy az első egy lélektanilag *szilárd*, stabilis, a második *ingadozó*, labilis helyzetet teremt az egyén számára. Az egyént a labilis helyzet menekülésre készíti. Ezt fejezi ki a *Fluchtaus-dem-Felde* kifejezés. A gyermek ilyen esetben elcsavarog, nem megy az iskolába, betegnek tettet magát stb. Mindegyik a menekülés egy formája.

Az igazj ikonfliktust a harmadik esetben találhatjuk meg. Itt ugyanannak a személynek, tárgynak, helyzetnek egyszerre pozitív és negatív felszólító jellege van. Erre láttunk már példát a 7. fejezetben, amikor a kislány szeretné megsimogatni a kutyát, de ugyanakkor fél is tőle. A vonzás és a taszítás jelleg együttes szereplése mindig az egyéntől és sohasem a környezet adottságaitól függ. A konfliktusokban vergődő egyénnek legszebb leírását *B. Constant* adja „Adolphe” című regényében (magyarul két fordításban is megjelent). E regényben, amely az író élményvilágát vetíti v elénk és *Constant* naplójában gazdag tárházat találjuk a konfliktusok lélektanának. „A szívem mindenbe belefárad, amit megkap és mindenre vár, amije nincs meg” — írja s ebben látjuk a konfliktusnak, a vonzás és a taszítás együttes jelenlétéből fakadó határozatlanságnak igazi megnyilvánulását. Ezt a határozatlanságot *Constant*, így fejezi ki: „Nincs nevetségesebb, mint a határozatlanságom; hol házasodnék, hol a magány kell, hol Németország, hol Franciaország. Főleg azért habozok, mert

nem tudok semmiről sem lemondani.“ Minden ugyanolyan erővel vonzza, mint taszítja.

A konfliktusok az egyéni élet súlyos teherterelei. Kérdés, hogyan lehet megszabadulni tőlük, hogyan lehetne feloldani és megszüntetni őket? A *konfliktusok megszüntetésének* többféle formáját sikerült feltárni a lélektani vizsgálatoknak. Ezek a megoldási formák bepillantást engednek az egyéni élet igen bonyolult szövedékébe.

A tudattalan fogalmánál (6. fejezet) láttuk, hogy azokat a gondolatokat, élményeket, vágyaikat, amelyek összeütközésben állnak az ember valamilyen egyéb felfogásával, félretesszük, elfelejtjük, elnyomjuk. Az *elfojtás*, az *elnyomás* a konfliktusok megoldásának egyik módja. Természetesen jól tudjuk, hogy ez nem igazi megoldás, mert az így elfojtott konfliktus káros hatását különböző tünetekben tapasztalhatjuk. Ezért ezt a „struccpolitikát“, a lelki élet e szemhunyasát helyesebb lenne a konfliktusok félretetésének nevezni.

A konfliktusok megoldásának egyik módja a *kompensáció* (latin szó, kiegyenlítést, kárpótlást jelent). E fogalmat megtaláljuk *Adler* individuális lélektanában. Utóbbi azt tanítja, hogy az egyén *kisebbségi, csökkentértékűségi érzésének* legyőzéséből fakad az a *kompensáció* (szokás túlkompensációnak is nevezni), amely a hatalomratörekvésben jut kifejezésre. Az előbbi példánkban szereplő kisgyermek a félelmét kompenzálhatja úgy, hogy nemcsak a kutyát meri megsimogatni, hanem még az elefánthoz is oda mer menni.

A konfliktusok megoldása jelentkezhetik még az *identifikáció*, azonosítás alakjában. Amikor beleéljük magunkat egy regényhős vagy a filmen szereplő személy sorsába, életébe, akkor ez az azonosítás nagy mértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy konfliktusunktól megszabaduljunk. Az aristotelesi *katharsis* (megtisztulás) így nyer lélektani értelmezést.

Előfordulhat az is, hogy *ész-elvekkkel* igazoljuk annak helyességét és bekövetkezhetőségét, amit eredetileg helytelennek és tilosnak tartottunk és ami ezért számunkra konfliktust okozott. Nevezzük ezt *racionális* úton való elintézésnek..

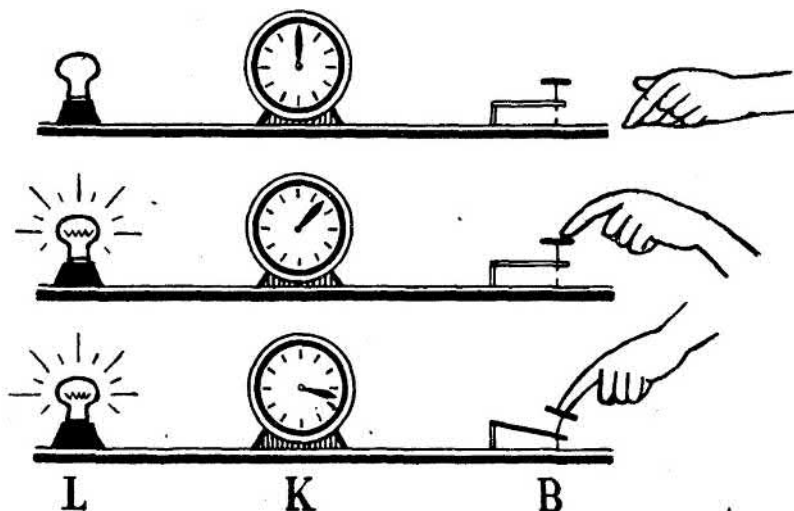
A konfliktusok megoldása jelentkezhetik az egyénre nézve káros formában is. Ilyenek: a *fantáziák világában való kiélés*, amely elszakíthatja őt a realitástól, a való világtól, — a *projekció* (kivetítés), ekkor saját lelki-világunkat más emberre vetítjük ki (bizonytalanok vagyunk és azt állítjuk, hogy a másik ember bizonytalan), — a *regresszió* (alacsonyabb fejlődési fokra való visszaesés) stb.

A konfliktusokban a cselekvések hajtóerőinek, indítékainak kiegyensúlyozatlansága, diszharmóniája nyilvánul meg. Már ez is rámutat arra, hogy a motívumok milyen fontos szerepet játszanak az ember életében. Tanulmányozásuk nehéz, mert igen bonyolultak, összeszövődöttek. A jövő lélektanától várjuk, hogy a cselekvések mozgatóiról a jelenleginél is rész-

letesebb felvilágosításokat adjon. Ezzel áttérhetünk annak a kérdésnek a megvitatására, mi is történik akkor, amikor valami a cselekvést ki alkotta?

## 19. A FELELET-SZEREP A CSELEKVBEN. REFLEX ÉS CSELEKVÉS.

Az étel megpillantásakor megindul a nyálképződés, éhséget érzünk. Munkánkat abbahagyjuk és nekilátunk az ebédelésnek. Mindkettő valamely *ingerre adott felelet* azzal a különbséggel, hogy az első esetben a felelet igen egyszerű és az inger által eleve meghatározott, determinált formában jelenik meg. Ezek a *reflexek*. (A reflexek megváltozásának lehetőségeiről, a kondicionálásról már hallottunk a 3. és a 16. fejezetben.) A második esetben már egy bonyolultabb feleletformával állunk szemben, amely az előbbinél sokkal változatosabb, bár formáját a szokások bizonyos mértékben a reflexekhez hasonlóan határozzák meg. Ez utóbbit nevezzük *cselekvéseknek*.



23. ábra. Reakciós kísérlet.

(L — lámpa, K = kronoszkop, időmérő, B — billentyű.)

Valamely ingerre adott feleletet reflexnek nevezzük. Ez az elnevezés azért félrevezetőimért reflexen eredetileg csupán a természetes válaszokat értették, a kondicionáltakat nem. Ez utóbbiak jelölésére használták a *reakció* elnevezést. Az ismeretes reakciós kísérletek (kis készüléken a lámpa kigyulladásakor le kell nyomnunk egy billentyűt) voltaképpen kondicionált reflexek vizsgálatára szolgáló kísérleteik. *Pavlovnál* a kondicionálás tudattalan, jelen esetben tudatos mechanizmus. A lényegben

nincs eltérés. *Pavlov* ugyanis már áttörte az inger-reflex kapcsolat megváltoztathatatlanságának, determináltságának nézetét. Az alábbiakban tehát reflexeiken ilyen általános értelemben vett feleleteket értünk.

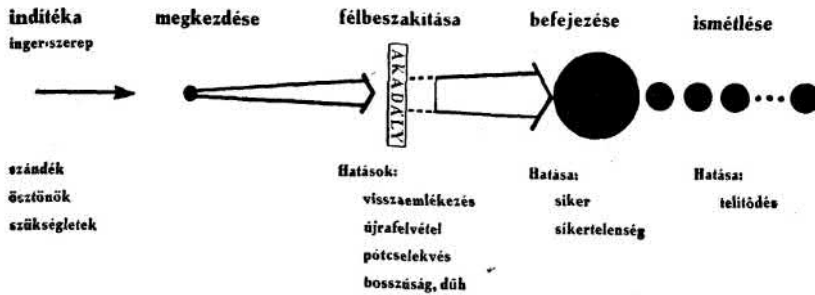
A lélektani kísérletek kialakulásakor már megtaláljuk a *reflexek (reakciók) vizsgálatát*. *Exner* bevezeti a *reflexidőt*, amely szükséges ahhoz, hogy valaki valamely ingerre feleletet adjon. Az ő munkáját folytatta *Kraepelin*, aki már a különböző szerek (kávé, tea, morfium, éter stb.) hatását vizsgálta. E kísérletek eredményei azt mutatták, hogy a feleletek ideje egyénenként állandónak tekinthető vagyis ez az adat az egyes emberekre jellemző. Ezt nevezi *Bessel személyi egyenletnek*. A pszichológusok eleinte azt gondolták, hogy ez az egyetlen időadat teljesen meghatározza az ember cselekvési gyorsaságát. Újabbban azonban kiderült, hogy — egyes szélsőséges esetektől eltekintve — ennek pontos megítélésére a többi személyiségadat bevonására is szükség van. *Frolov* megállapításából láthattuk, hogy a sikerre, teljesítményre való törekvés mi mindenre képes. Vonatkozik ez természetesen a gyorsaságra is.

Ezzel át is térhetünk magának a cselekvés természetének a bemutatására. Az erre vonatkozó megállapítások közül a legtöbbet *Lewinnek* köszönhet a lélektan. A cselekvés kezdetén szereplő szándék és szükségletek szerepét már láttuk. Vizsgáljuk meg, hogy mi történik, ha a cselekvés megkezdődik, de ennek befejezését valami\* megakadályozza?

*Lewin* és tanítványai a cselekvés természetét kis feladatok (számolás, rajzolás, rejtvénymegoldások stb.) segítségével tanulmányozták. Amikor ezeket a cselekvéseket mesterségesen *félbeszakították*, azt találták, hogy a cselekvés megakadályozása, gátlása a legkülönbözőbb hatásokban nyilvánulhat meg. Ezeket a hatásokat a szándék okozta feszültség, amely természetes úton nem nyerhetett levezetődést, okozza. A félbeszakítás egyik következménye abban mutatkozik meg, hogy ezekre a be nem fejezett cselekvésekre sokkal *jobban visszaemlékezünk*, mint azokra, amelyeket befejeztünk. Ez a megállapítás összhangban van a gondolkodás természetével is. Ott láthattuk, hogy a meg nem oldott problémák továbbra is izgatják, foglalkoztatják az embert. Ugyanez a jelenség szerepel a cselekvéseknél is. Ennek a tanulságát alkalmaznunk kell a nevelés terén is. A dogmatikus, a zárt, befejezett jellegű tanítás eleve lemond arról, hogy a tanulók problémákat lássanak és ezekkel — kiaknázva az emberi természet adottságait — továbbra is foglalkozzanak. A belső feszültségeknek ezt a törekvését mutatja az is, hogy az emberekben erős tendencia él a be nem fejezett cselekvés újrafelvétele, folytatása irányában. Ha a tanulót valami izgatja, akár akarja, akár nem, azzal újra foglalkozni fog. Miért nem használjuk fel ebben a feszültségben rejlő energiát a nevelésben?

A cselekvések megszakításakor, vagy be nem fejezésekor gyakran beérjük azzal, ha eredeti szándékunkat részben vagy csak kisebb mértékben valósítjuk meg. Ezt a jelenséget nevezzük *pótcselekvésnek*. Ilyen

## A CSELEKVÉS



24. ábra.

pótcselekvéssel találkozunk a kutyától félő kisfű esetében, aki a kutya helyett a mellette álló leánya haját simogatja. Az életben sűrűn találkozunk ilyen pótcselekvésekkel. Jelen példánkban a pótcselekvés *reálisan* végrehajtott cselekvés. Átsaphat azonban *teljesen az irrealitásba*. Az irrealis pótcselekvés az élmények síkján pereg le. Például valaki elleniégét csak gondolatban s nem a valóságban győzi le. Gondoljunk Karinthy bájos elbeszélésére, a „Tanár úr, kérem”-ben, amikor a bukott diák elképzeli, hogy mi mindent fog tanárának mondani s ennek realizálása csak egy udvarias köszönés lesz.

Végül a befejezetlen cselekvések igen könnyen kiválhatnak *erős' érzelmi reakciót*, feleletet, például indulatosságot, bosszúságot, dühöt. Lewin tanítványának, T. Dembonak sikerült elsőízben lélektani laboratóriumban erős érzelmi reakciót előállítani olyan módon, hogy a kísérleti személyeket megoldhatatlan feladatok elé állította és vizsgálta ezek viselkedését, cselekvését.

Eddig a befejezetlen cselekvésekről volt szó. Abban az esetben, ha az eredeti szándékolt cselekvést *befejezzük*, akkor ennek lélektani hatását a *siker*, illetve a *sikertelenség* érzésén keresztül mérhetjük le. E kettő nem objektív jellegű velejárója a cselekvésnek, hanem — mint Lewin megállapította — az egyén *igényszínvonalától* függ. Az alacsony igény-színvonal ugyanis sokkal több lehetőséget nyújt a siker elkönyvelésére, mint a magas. Ez utóbbinál pedig nagyobb a valószínűség a sikertelenség érzésének jelenlétére. Az igényszínvonal maga sem állandó. A sikerek emelik, a sikertelenségek pedig leszállítják. Ez is az emberi természet *ökonómiájának* egyik jele. Az emberben *két tendencia* él. Az egyik az igényszínvonalat emelni akarja, a másik azonban fél a sikertelenségektől. E két ellenétes tendencia határozza meg azután az igényszínvonal magasságát.

Figyelemreméltó jelenséget tapasztalunk akkor, ha ugyanazt a cselekvést *többször meg kell ismételnünk*. Ekkor ugyanis *telítődés* áll be, ami védekezés a monotonía, az egyformaság ellen. Ezzel a jelenséggel gyakran találkozunk a mindennapi életben a tanulás/ olvasás, játék stb. alkalmával. A telítődés annyit jelent, hogy az ismétlődő cselekvés elveszti pozitív felszólító jellegét és helyébe közömbös állapot vagy esetleg negatív jelleg, taszítás, undorodás léphet fel. Az emberi természet a telítődést úgy akarja megszüntetni, hogy az ismétlődő cselekvések egyformaságát kiküszöbölve, a legkülönbözőbb változtatásokat alkalmazza. Gondoljunk csak arra az eléggé el nem ítéhető régi büntetési módra, amely valamely mondatnak százszori leírásában áll. Természetes, hogy a leírás közben lép fel a telítődés, a tanuló önkéntelenül változtatni kezdi írását, amiért a végén még külön is megbüntetik, mert nem írta le szépen a kirótt feladatot.

A topológiai lélektan fogalmait igen jól lehet alkalmazni a *büntetés* és a *jutalmazás* pedagógiájában. A büntetés negatív, a jutalmazás pozitív felszólító jellege egybevetve a tanuló igényszínterével lehetővé teszi, hogy a nevelő a nehezebb helyzetekben megfelelő lélektani érzékkel és tapintattal járjon el.

Ezen a ponton kell bemutatnunk *Várkonyi cselekvéstanának* főbb vonásait, mert ez a rendszer éppen a cselekvés fogalmán keresztül nagy egységbe foglalja a legkülönbözőbb lélektani problémákat. Várkonyi munkáját a 7. fejezetben idéztük annak szemléltetésére, hogy a cselekvés fogalma milyen nagy mértékben ráillik a lélektani témákra. Itt a cselekvés teljesebb meghatározását mutathatjuk be, amelyet *Várkonyi* a következőképpen fogalmaz meg: „A cselekvés olyan helyvetváltoztató vagy fenntartó mozgás, amely mindig valamely motívumból indul ki, életcélokat elővételez és a szabályozások, valamint az értelmi instrumentáció összjátékán keresztül megfelelő vagy meg nem felelő befejezéshez érkezik. A cselekvések közös vonása az a művelet, hogy egy általában ki nem elégítőnek érzett állapotot általában kielégítő (vagy kielégítőbb) állapotba vigyünk át.“ (I. m. 93. 1.) Ebből a meghatározásból következik, hogy a cselekvéseknél figyelembe kell vennünk a cselekvések motívumait, az elővételezést, a gátló és szabályozó erőket, az instrumentációt és végül a cselekvések megvalósításait.

A motívumokat már láttuk. Az *elővételezés*, *anticipáció* annyit jelent, hogy az ember az egyes cselekvésegeket vagy esetleg „az egész élet tiagy drámájának végső értelmét, célját, kimenetelét“ mintegy magában átlátja, átérzi, átgondolja. Ebben nagy szerepet játszik az *önértékérés* fenntartása. Ezzel kapcsolatban vezeti be Várkonyi az *adekvát* cselekvéseketnek, a *pszichotaxisoknak* és a *nem-adekvátoknak*, a *parataxisoknak* a fogalmát. Ez utóbbihoz tartoznak az élethazugságok, az önáltatások, az álarcok és elferdítések, amelyek mind eltorzításai, meghamisításai az igazi, az adekvát cselekvéseiknek. Az adekvát cselekvések tehát azok,



amelyek az anticipációiak megfelelő befejezést érnek el. Továbbmenve egy lépéssel, beszélhetünk a gátló és a szabályozó erőkről, amelyek a cselekvések lefolyását gyengíthetik vagy erősíthetik. Ezek nagy része a személyiségből fakad, más része azonban a környezeti hatásokból tevődik össze. Mít kell értenünk a *cselekvések instrumentációján*, a cselekvések „hangszerelésén”? Ezt a szerepet az értelem tölti be, amikor „célkitűzések, kisebb-nagyobb tervek; gondolatok, ötletek, hazugság és igazság, fondorlatok és csalások, önzetlen kutatások, félrevezetések, a beszéd és más társadalomtechnikai eszközök” (i. m. 97. l.) segítségével az egyes cselekvésrészek közti „összhangot” biztosítják, mintegy a cselekvésrészeket „egybehangolják” a siker érdekében. Végül eljutottunk a cselekvések befejező mozzanatához, amelyet az előbbiekben részletesen tárgyaltunk (félbeszakítás, siker, telítődés stb.). *Várkonyi* cselekvéslélektanának középpontjában a *lelki egyensúly* gondolata áll. A cselekvések célja ennek biztosítása. Ezért foglalkozik olyan nagy gonddal a parataxisoknak kényes és szerteágazó kérdésével, mert ezek nem egyenes, hanem kerülő úton igyekeznek a lelki egyensúlyt fenntartani. A fent említett munkában megtaláljuk a parataxisok csoportosítását is, beleépítve a cselekvések szerkezetébe. Ily módon a modern lélektanok sikerült behatolnia az emberi természet és az emberi sors, vagy szerényebben kifejezve, az emberi cselekvések szerkezetébe, megállapításai tehát nem olyan életidegének, mint a korábbi felfogások.

Ezzel elérkeztünk lélektani áttekintésünk utolsó kérdéséhez: milyen szerepet töltenek be életünkben, cselekvéseinkben az érzelmek?

## 20. AZ ÉRZELEMVILÁG.

Mindenki tapasztalhatja, hogy a cselekvéseink folyamán *kellemesen, kellemetlenül* vagy *közömbösen* érezzük magunkat. Ennek a kellemes és kellemetlen érzésnek a jelölésére alkalmazza a lélektan az érzelmek fogalmát. Ez egyike a legnehezebben megközelíthető lélektani problémáknak. Az egyik pszichológus szellemesen jegyzi meg, hogy általában mindent érzelmenek nevezünk, amit nem látunk olyan világosan és tisztán, mint a gondolatokat vagy a cselekvéseket. Az érzelmek mind az *élmények síkján* játszódnak le, de jelenlétüket a *viselkedésből* is leolvashatjuk. Különösen a *kifejező mozgások* alkalmasak az érzelmek közvetítésére. A teljesítményben az érzelmek csak közvetve szerepeinek, amennyiben azt fokozhatják vagy leronthatják. Az érzelmeket általában a cselekvések kísérőzenéjének tekinthetjük, amelynek partitúráját még csak részben írta tte a lélektan.

Az érzelmek pontos magyarázatát akarták szolgáltatni a különböző lélektani elméletek. Ezek között találunk olyanokat, amelyek az érzel-

meket a *testi elváltozásokkal* hozzák összefüggésbe. Ilyen például a *James-Lange-elmélet*. Azóta jól tudjuk, hogy ez az összefüggés inem csupán az érzelmeikre jellemző, mert az érzéki felfogástól kezdve, valamennyi lélektani jelenség a testtel, az élőlény szervezetével szoros függőségi kapcsolatban van.

Egy másik elmélet azt állítja, hogy az érzelmek nem mások, mint az *ösztönök tudatosítása*, vagy más szóval tudatba jutása. Alátámasztja ezt a felfogást az a tény, hogy valamennyi ösztönt megfogalmazhatjuk az érzelmek nyelvén is. Így például a félelem megfélelme a menekülési ösztönnek, a harag a harci ösztönnek, a szeretet az anyai ösztönnek, a szerelem vagy gyönyör a nemi ösztönnek stb. Hasonlóképpen megerősítené ezt a nézetet az a lélektani törvényszerűség is, hogy az ösztön-cselekvés megakadályozása, gátlása esetén a vele kapcsolatos érzelmek még nagyobb erővel akar érvényesülni. Nincs akadálya annak a törekvésnek, hogy valaki az érzelmek és az ösztönök összefüggését kutassa. Nincs akadálya azért, mert jól tudjuk, hogy az emberi természet egyetlen tulajdonsága és így a lélektan egyetlen témája sem szerepel egymástól elszigetelten, hanem ezek igen szoros kapcsolatban vannak. A lélektan feladata *nem a szereplő tényezők számának csökkentése*, hanem e tényezők igazi szerepének és tulajdonságainak megállapítása.

Nem mond többet az a felfogás sem, amely szerint az érzelmek az agy bizonyos részének, a *hypothalamusnak* a produktumai. Ha tudjuk, hogy az érzelmek hol keletkeznek, ebből még nem tudjuk, hogy milyen a természetük. Hasonló tudományos értéke van lélektani szempontból annak a kísérletnek, amely az agyvelő elektromos rezgéseit mérve, ezekről igen érdekes görbéket rajzol, amelyek azonban a gondolatok változásairól, tartalmáról a pszichológusok számára nem sokat mondanak.

Így az ismertetett elméletek nem vizínek bennünket közelebb az érzelmek megértéséhez. Fogadjuk el tehát azt a meghatározást, hogy az érzelmek az az *egyéni élmény, amely kellemes vagy kellemetlen érzés, öröm vagy bánat stb. alakjában kíséri, színezi cselekvéseinket*, viselkedésünket, magatartásunkat. A lélektan az egyszerűbb érzelmek természetét kutatja, míg a bonyolultabb érzelmek megrajzolását ma még nem vitte olyan magas folkra, mint például a szépirodalom.

A *kondicionálás* jelenségének felfedezése az érzelmi életben már értékesebb lélektani adatokat szolgáltatott. Az erre irányuló vizsgálatok *Watson* nevéhez fűződnek. *Watson behaviorizmusában* (behavior = viselkedés, ejtsd: bihéviór) a *Pavlov-féle reflexológia* alapfogalmát találjuk meg. Mindketten ugyanis az inger-fel életviszonyt kutatták különböző kísérletekkel. *Watson* kimutatta, hogy a gyermekek csak három olyan érzelmi viselkedést tanúsítanak, amelyek veleszületettek, tehát nem szerettek s ezek: a *félelem, a düh és a gyönyör*. Azt találta továbbá, hogy a kisgyermekében csak kétfelé úton lehet a félelmet előidézni: igen magas hangok megszólaltatásával és azzal, hogy a gyermek biztos test-

tartását valami módomból labilissá tesszük. Felbukkan tehát az a lélektanilag igen érdekes probléma, hogy *miképpen keletkezhetnek későbbben a gyermekben a legkülönbözőbb félelmek?* Erre ad feleletet *Watson* alábbi kísérlete:

A kis gyermekeket születésüktől kezdve megfigyelés alatt tartották és pontosan feljegyezték, milyen hatások érik őket és e hatások milyen feleletet, milyen reakciót váltanak ki bennük. A kísérlet elvégzése céljából kiválasztották az egyik tizenegyhónapos gyermeket, aki már hetek óta félelem nélkül játszadozott egy fehér patkánnyal, hozzányúlt, simogatta minden zavar nélkül. *Watson* arra volt kíváncsi, hogy a gyermeknek a fehér patkánnyal szemben tanúsított félelemnélküli viselkedését lehetséges-e megváltoztatni? Tudjuk, hogy a kis gyermek a magas hangtól fél. Ráütöttek egy körülbelül egy méter hosszú vasrúdra és a gyermek megijedt. Ezt megismételték akkor, amikor a patkánnyal kezdett játszani. A gyermek ijedten felugrott, majd előre esett és fejét a párnába temette. Amikor későbben újra a patkány felé nyúlt, a hang ismét megszólalt és a gyermek az előbbihez hasonló tünetek mellett remegni kezdett. A patkányhoz nem mert hozzányúlni. Egy hét múlva újra megismételték a kísérletet. A gyermek csak nézte a patkányt, de már nem mutatott hajlandóságot, hogy megfogja. Amikor a patkányt egészen a gyermek közelebe helyezték, visszahúzta tőle a kezét. Majd mégis meg akarta simogatni az állatot, de a mozdulat félbemaradt (ugyanúgy, mint a másik példánkban, a kutyánál). A múlt heti kétszeri ijesztés tehát nem maradt hatástalan. A játékkockákkal azonban minden zavar nélkül játszott továbbra is. A patkánynak és a magas hangnak együttes szerepeltetését többször megismételték. Amikor később patkányt a gyermek elé tettek, nagyon megijedt, kiabálni kezdett, megfordult és négykézláb menekült az állattól. Ezzel a kísérlettel első ízben sikerült az *érzelmelek kondicionálása* (1920-ban).

A további vizsgálatokból kiderült, hogy a gyermek ettől kezdve már nemcsak a patkánytól félt, hanem minden olyan állattól és tárgytól, amelynek a patkányéhoz hasonló szőrözete van. Így félni kezdett a kutyától, a nyúltól, a szörmétől, a pamuttól, holott azelőtt zavartalanul játszott velük. Itt ugyanazzal a jelenséggel találkozunk, mint amelyet az érzéki felfogásnál is felismertünk. Ez az *irradiáció*. Jelen esetben az érzelmek kisugárzó tulajdonságát jelenti, vagyis azt, hogy egy bizonyos érzelem nem tapad meg egy bizonyos tárgynál, hanem átvéődik az eredetivel bármilyen tekintetben hasonló jellegű tárgyakra is. “*Watson* azt állítja, hogy az irradiáció megszűnnék akkor, ha a magas hang nagyon sokszor Jelentkezne együtt a patkánnyal. Szerencsére ennek az állításnak igazolására — a gyermek megkímélése miatt — már nem vállalkozott.

Az érzelmek kondicionálhatósága tehát rámutatott az érzelmek keletkezésének egyik lehetőségére. Ez az adat már értékes bepillantást enged toeg az érzelmek lélektanába. Hasznos tudnunk, hogyan keletkeznek a

félelmek, azonban nevelési szempontból éppen ennek az ellenkezőjére vagyunk kíváncsiak. Arra, *hogyan szüntethetők meg a félelmek?* Watson erre is feleletet ad, amikor egyik tanítványával kidolgoztatja a *visszakondicionálás* feltételeit. A kísérleti eredmények a nevelés nagy lehetőségeit igazolják és így az optimista szemléletet alátámasztják.

Felvethetjük a kérdést, hogy az egyes érzelmeik milyen nevekkel láthatók ö, milyen kategóriába sorolhatók? Erre a kérdésre a pszichológusoktól a legkülönbözőbb feleletet kapunk. A helyzet hasonló az ösztönök felsorolásához, ahol szintén igen nagy mértékben az egyéni nézet érvényesül. Az érzelmi élet gazdagsága visszatart bennünket attól a törekvéstől, hogy az érzelmeket — mint általában szokásos — egy-két alapérzelemre vezessük vissza. Ezt az eljárási módot átengedjük a filozófusoknak. Helyette inkább vegyük elő *Rudolph* festőnek önarcképeit, aki a legkülönbözőbb érzelmi állapotokban festette le magát. A mellékelt 16 kép egyrészt az érzelmi állapotoknak és a kifejező mozgásoknak szoros kapcsolatát szemlélteti, másrészt élénk tárják az érzelmi élet nagy változatosságát is. Az egyes arckifejezések a következő érzelmeket tükrözik vissza: fájdalom, szomorúság, bánat, csodálkozás, csalódás, kiábrándulás, rémület, gyűlölet, bizalmatlanság, harag, kételkedés, félelem^ undor, gúny, megvetés, öröm. Vizsgáljuk meg, hogy ezek az érzelmeik melyik képhez rendelhetők hozzá? (Utasítást lásd a 135. lapon.)

Eddig szándékosan nem tettünk különbséget *érzelem és indulat* között. A hagyományos elnevezés úgy gondolja, hogy közöttük csak erősségi fokozat van. A gyengébb az érzelem, az erősebb az indulat. Ha nagy érzelmekre, vagy a gyengébb formában megjelenő indulatokra gondolunk, akkor ez a megkülönböztetés nem szerencsés. Egy lépéssel továbbjut *Claparède*, amikor a *funkcionális lélektan* szemszögéből ezek szerepét vizsgálja. Szerinte mindkettőnek más és más szerepe van a cselekvés szempontjából. Az érzelem a cselekvések lefolyását kísérő kellemes vagy kellemetlen érzések. Ezzel szemben az indulatok a cselekvés kudarcának a jelei. Ha emlékezetünkbe idézzük *Dembo* kísérletét, akkor ott valóban a düh, a bosszúság erős indulata azért keletkezett, mert a kísérleti személy kudarcot vallott, cselekvését nem tudta befejezni. Ez *Claparède* álláspontját igazolná. Gondoljunk elleniben az agresszióra. Ennek fellépését már nem tekinthetjük a kudarc következményének. Az agresszió ugyanis nagyon gyakran sikeres cselekvést eredményezhet. Más megkülönböztető jegyet kell választanunk. Ezt az *alkalmazkodás tényében* találhatjuk meg. *Az érzelmeiket mindig az alkalmazkodás megléte, az indulatokat pedig az alkalmazkodás hiánya jellemzi.* Ez utóbbinak speciális formája a kudarc következtében beálló alkalmazkodás-hiány.

Az alkalmazkodásnak és az érzelmi életnek kapcsolata még egy további következtetést enged meg. Az alkalmazkodás, ez a biológiában oly fontos szerepet játszó fogalom — mint a 7. fejezetben láttuk — a lélektanban is középponti jelentőségű. A *környezet* fogalmával szorosan

egybenőtt és ez tette lehetővé, hogy a lélektan elszigeteltségétől megszabaduljon és a szociális szempontot érvényesíthesse. Ennek fontosságát egyik újabb lélektani irány sem győzi hangoztatni. *Az egyént sohasem szabad elszigetelten, önmagában vizsgálni, hanem mindig a környezetével, társadalmi és más kapcsolataival együtt, amelyekben él és cselekszik.*

A környezet fontosságát elismerő és így szociális jellegűvé váló lélektan szemszögéből nézve az érzelmek vizsgálata is különleges szerephez jut. Ha az érzelmek az alkalmazkodás jelei, akkor az ezeket saját magukban és embertársaikban is átélő egyének alkalmazkodó képessége nagyobb, mint azoké, akiknél az érzelmek felismerésének és átélésének hiányát találjuk. így válik az érzelmek vizsgálata az embereikhez való alkalmazkodás, az emberekkel\* való kapcsolat, a *szociabilitás fokmérőjévé.*

Ebből a szempontból. kell néznünk a *hangulatokat* is, amelyek az *egyéni érzelmi élet együttesét*, állandóbb jellegű megnyilatkozását tükrözik vissza. A szomorúság, rosszkedv, depresszió, továbbá a vidámság, jókedv, mánia — hogy a fokozatokat is érzékeltessük — hosszabb időn át uralkodhatnak az egyénben. A hangulatok változásai és ingadozásai a személyiségkép jellemző jegyei és megállapításuk — különösen a teljesítmény szempontjából — igen fontos feladat. Nevelői szempontból hasonló jelentősége van az indulatnak, az indulatosság lélektani diagnózisának, mert ezek nagy fokban akadályai az egyéni harmonikus élet kialakításának éppen azért, mert az alkalmazkodást megnehezítik.

Az emberi élet egyensúlyára, harmóniájára nézve ugyanolyan káros az érzelmi élet *túlcsúfoltsága*, s ez egészen a *paróusmusig* (görög szó, önkívületet, indulatkitörést jelent) fokozódhatik, mint az *érzelmi elsivárodás, elszegényedés*. Az első esetben ugyanis a megismerés és a gondolkodás .eltorzul és elszakad a realitástól. A második esetben pedig megszűnik az egyéni cselekvések fő vonzó ereje, amit éppen — általános kifejezéssel élve — a kellemes érzésben élünk át.

Itt kell említést tennünk az *érzelmi átvitel* jelenségéről is. Az emberi természetnek az a sajátossága, hogy az érzelmeiket nem az igazi kiváltó okaikkal kapcsolatban éljük át, hanem áttevéődhetnek más személyekre és tárgyakra is. Az érzelmi átvitel legszebb példáját a szavakkal, a nyelvvel szemléltethetjük. Az egyes szavaknak, mondatoknak, kijelentéseknek, verseknek, regényeknek .nemcsak értelmileg felfogható tartalmuk van, hanem igen erős érzelmi hatást is váltanak ki az embereikben. Ezt úgy is kifejezhetjük, hogy az ember erősen *rezonál* (rezonancia = együttrezgés, visszhangzás) a szavak, a nyelv érzelmi együttműködésére.

A szavaknak ezt a sajátosságát már *Jung* felfedezte, amikor az , ismert 100 szavas *asszociációs próbát* alkalmazza (lásd 12. fejezet). Itt az egyes szavakra adott válaszok tartalmából, a hívószo és a válaszok között eltelt idő nagyságából stb. következtetett arra, hogy az egyes szavakkal milyen erős *érzelmi szféra* jár együtt a különböző megvizsgált

és ennek alapján következtetnek a személyiség-képre, hogy mit tartunk szimpatikusnak, illetve antipatikusnak vagy harmadik esettel is számolva, közömbösnek.

A lélektani problémák és eredmények áttekintésének, vázlatos ismeretetésének végére értünk. Még egyszer visszapillantva az egészre, két sajátos vonást tarthatunk jellemzőnek a mai lélektani szemléletre. Az egyik *a szándékos kerülése, szinte kiirtása a mesterkéltnél, elvont, tartalom nélküli műszóknak és kifejezéseknek*. Ezek helyett a lélektan olyan plasztikus fogalmakat igyekszik alkalmazni, amelyek jól ráillenek a különböző cselekvésekre, viselkedésekre, az emberi természetre és sorsra. A mai lélektan nem az célja, hogy a szaktudományok sorát gyarapítva, az eredményeket csak kevesek számára tegye hozzáférhetővé, hanem komoly segítségét akar nyújtani az emberrel és az étellel kapcsolatos problémák megoldásához. Jól tudja, hogy ezt elsősorban a nevelők segítségével érheti el. A mai lélektan másik jellegzetes vonását kis munkánkban már többször kiemeltük. Ez a lélektan fokozatos fejlődésének irányában mutatkozik meg oly módon, hogy az *élmény lélektan*, a *tudatlélektan* szűk körét és az *egvén-lélektan* még mindig korlátozott lehetőségeit elhagyva, ma már mind határozottabban a *környezet-lélektan*, a *szociális lélektan* felé halad. Ezért nincsen értelme a lélektani problémák leegyszerűsítésének. Ellenkezőleg, minél több tényező szerepének bevonása, ezek hatásának vizsgálása, tehát a lélektani problematika gazdagítása ezt csak célunk. Az előre megadott szűk keretek miatt ebből az anyagból csupán szemelvényeket mutathattunk be. Az volt a feladatunk, hogy az általános lélektan alapszemléletét és jellegzetes problémáit ismertessük. Ezek közül is azokat, amelyek valamiképp a nevelésben hasznosíthatók.

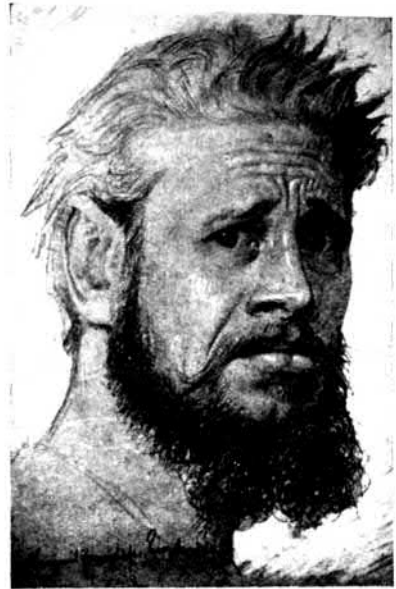
Kedves kötelességemnek teszek eleget, amikor megemlítem, hogy e munkámban közölt kísérletekét tanítványaim szíves közreműködésével a Műegyetem Közgazdaságtudományi Karának Neveléstudományi és Gyakorlati Lélektani Intézetében végeztem. Segítségükért fogadják köszönetemet.

Függelék keretében inég három kérdéssel foglalkozunk. Az egyik a *pályaválasztás*, a második a *munka lélektana*, s végül a harmadik az *iskolai minősítés (osztályozás) lélektani problémája*.

Munkánk végén közölt kérdések egyetlen célja az egész anyag könyvebb áttekintése. Az irodalmi tájékoztató a lélektani továbbművelődést szolgálja.



1



2



3



4

25. ábra. Rudolph-képek.



5



6



7



8





9



10



11



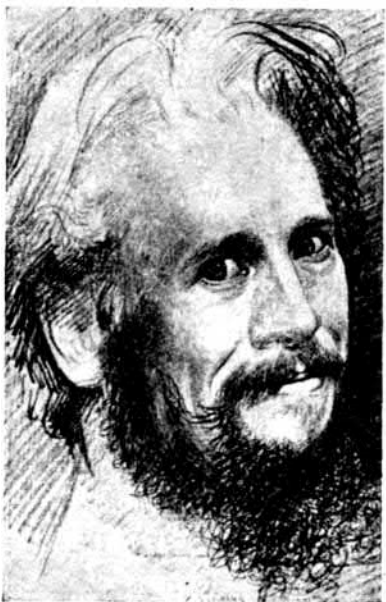
12



13



14



15



16

## FÜGGELÉK.

### I. PÁLYAVÁLASZTÁS.

*Gyakorlati lélektannak* neveztük azt az alkalmazott tudományt (1. 8. fejezet), amely az általános lélektan megállapításait, a lélektani törvényszerűségeket, módszereket a mindennapi élet praktikus, gyakorlati kérdéseinek megoldásához használja fel. Szokás *alkalmazott lélektannak* vagy régies, rossz elnevezéssel *pszichotecnikának* is nevezni. Ennek a gyakorlati lélektannak egyik fő problémaköre a pályaválasztás.

A *pályaválasztás* lélektani vizsgálata alig negyvenéves múltra tekinthet vissza. Annál örvedetesebb, hogy ma már mindenütt nagy gondot és figyelmet fordítanak a pályaválasztás tudományos, lélektani feltételeinek kidolgozására és az eredményeket a gyakorlatba is átültetik.

A pályaválasztás kérdése *rendkívül fontos az egyén és a társadalom szempontjából*. Ha csak azt vesszük figyelembe, hogy az ember életének egy harmadát átalussza, a fennmaradó időnek nagy részét pedig egy bizonyos foglalkozás keretében tölti el, akkor égető probléma: miképpen lehet megtalálni azt a foglalkozást, amelyben az egyén képességeit kifejtheti és fejlesztheti, amely megfelel érdeklődésének, számára *megelégedettséget*, örömet, boldogságot nyújt és amely foglalkozás ugyanakkor — éppen ezért — *a társadalom számára is értékes*.

Kérdezhetjük, aránylag miért olyan ritka az olyan pályaválasztás, amely a fenti követelményeknek megfelelne? Gazdasági és társadalmi okok mellett elsősorban a *lélektani tájékozatlanságot* kell megemlítenünk.

Ha megvizsgáljuk, hogy az emberek milyen alapon szoktak pályát választani, akkor a legkülönbözőbb *helytelen szempontokra* bukkanunk.

Így gyakran valamely pálya jövedelmezősége vagy karrier-lehetősége dönti el a választást. Ez azért helytelen szempont, mert a jövedelem elsősorban az egyéni tehetség és csak másodsorban a pálya függvénye. Azt nem is említve, hogy maga a jövedelem, helytelen pályaválasztás esetén még nem biztos, hogy egyúttal boldoggá, megelégedetté is teszi az egyént. Találunk azonban még ennél is döntőbb ellenérvet. Ha figyelembe vesszük, hogy az emberek általában 40 évig működnek egy bizonyos pályán, akkor szinte lehetetlennek látszik ilyen hosszú időre előre megjósolni a jövedelmi lehetőségeiket.

Helytelen az is, amikor az apa vagy rokon foglalkozása dönti el a pálya választását, mert korántsem bizonyos, hogy a választott foglalkozás a gyermek vágyainak, hajlamának, tehetségének is megfelel. A negatív irányú tanácsadásnál, vagyis bizonyos pályákról való lebeszélésnél ugyanez a helyzet. Nagyon sok ember elégedetlen, aminek egyedüli okát a foglalkozásában és nem saját magában találja. A legtöbb ember azt hiszi, hogy csak az ő foglalkozása rossz, a többi pedig kitűnő.

Hibás a pályaválasztás akkor is, ha azt helytelen társadalmi előítéletek irányítják. Az egyetemet végzett a]5a helyteleníti, ha gyermeke az egyetemi tanulás helyett valamilyen szakmát tanul ki, pedig ennek a törekvésnek a mélyén nagyon gyakran az erős és korántsem értéktelen gyakorlati érdeklődést lehet megtalálni. Ide sorolhatjuk azt az előítéletet is, amely bizonyos pályákat magasabbrendűnek, másokat alacsonyabbrendűnek tart. Ekkor a gyermek boldogulásánál is fontosabb érv a „mit mondanak a szomszédok“. Helyesnek tartjuk a szülőknek azt a törekvést, hogy gyermekük több legyen, mint amik ők. Ezt a többletet azonban ne a „magasabbrendű“ pálya adja meg, hanem az, hogy gyermekük a hajlamának és tehetségének megfelelő pályán jobban boldogul, mint bárhol másutt. Sokk szülő a saját eredménytelenségének pótcselekvéseként gyermekét kényszeríti arra a pályára, amelyet saját maga szeretett volna betölteni. Ez is helytelen szempont.

A legnagyobb nehézséget az okozza, hogy rendszerint sem a szülők, sem a gyermek nem rendelkezik biztos ismeretekkel a különböző pályákról. A pályaismeretek legtöbbször hiányosak és tévesek. Ezen nem is csodálkozhatunk, hiszen ma mintegy 40.000 különböző foglalkozást ismerünk s ha számukat le is csökkentjük körülbelül ezerre, ezeknek ismeretét sem kívánhatjuk meg minden egyes embertől. Ha a szülő nem ismeri a különböző pályákat, hogyan is tudná megmondani, hogy a gyermeke melyik pályára a legalkalmasabb?

Megemlíthetjük még az iskolai bizonyítvány alapján történő hibás pályaválasztást is. Ha valaki rosszul tanul, még nem biztos, hogy minden irányban tehetségtelen és megfordítva, a jó bizonyítvány sok esetben lehet egyedül a szorgalomnak a tükröképe minden komolyabb tehetség nélkül. Ez a tény is megmutatja, de a gyakorlatból is tudjuk, hogy az élet követelményei és az iskolai bizonyítvány érdemjegyei között nincsen nagyfokú megegyezés, magas korreláció. Ezen nem is csodálkozhatunk, hiszen az életben az értelmi felfogáson és a szorgalmon kívül még nagyon sok más tulajdonságra is szükség van, amelyeket a jelenlegi bizonyítványok figyelmen kívül hagynak.

Az eddigiekből is kitűnik, hogy a helyes pályaválasztáshoz ismernünk kell a pályáik követelményeit és a gyermek adottságait, képességeit, vagyis a foglalkozások és az ember természetét. Az előbbinek megállapításával a *foglalkozástan* vagy *pályatan* foglalkozik. Az utóbbival a *képesség-*, ill-

*alkalmasságvizsgálatok.* E két szempontot egyeztetni össze a pályaválasztási tanácsadás.

A *foglalkozástan* külön nagy alkalmazott tudományág. Figyelembe veszi és kidolgozza az egyes pályák objektív és szubjektív adatait.

Az *objektív pályaadatok* közé tartoznak azok, amelyek függetlenek az embertől, ettől a szubjektív tényezőtől. Ilyenek: 1. az egyes foglalkozások statisztikai adatai, a. foglalkozáshoz tartozó üzemek, mesterek, tanoncok száma, tehát a foglalkoztatottak száma, lehetőleg összehasonlítva más foglalkozásokkal, hogy a fejlődés, ill. a visszafejlődés mértéke megállapítható legyen; 2. jogi vonatkozások, feltételek, képesítés, iparhatóságok, továbbképzés lehetősége, szociális gondoskodás, biztosítás stb.; 3. a foglalkozás helyi viszonyai, például üzemi viszonyok; 4. szabad idő, a művelődés lehetősége stb.; 5. a foglalkozás egészségügyi feltételei, testi kondíció, esetleges fogyatékoság vagy speciális testi feltételek (objektív adatok); 6. a mindenkori szükséglet adatai, stb.

A *szubjektív pályaadatok* a fentiekkel ellentétben lélektani tényezők-ből, a képességek és az alkalmasság követelményeiből állanak. Ezeket a tényezőket általános lélektani áttekintésünk alapján a következőkben sorolhatjuk fel:

1. személyiség-jegyeik,
2. érdeklődés (hajlam),
3. érzéki felfogás,
4. értelmi felfogás,
5. tanulékonyság,
6. intelligencia (elméleti és gyakorlati),
7. ösztönélet,
8. cselekvéskor tanúsított magatartás,
9. érzelemvilág (indulat, hangulat),
10. munkamód, teljesítmény,
11. speciális képességek (pl. műszaki).

Mindezek az adatok az embernek, a személyiségnek nem elszigetelt tulajdonságai, hanem — mint tudjuk — az egyes vonások között szoros kapcsolat található. így például a személyiségjegyeik és az érzelmek vagy az ösztönélet stb., a tanulékonyság és a munkamód kölcsönhatásban vannak egymással.

A felsorolt vonásoknak lélektani vizsgálata az egyes emberek személyi adatait, képességeit tárja fel teljesen függetlenül attól, hogy ezek milyen pályára készülnek. Ebben az esetben tehát egy általános képet kapunk az egyéni, szubjektív vonásokról. Más a helyzet, ha egy bizonyos pályára való alkalmasságot kell megállapítanunk. Ekkor az egyéni képességeket és a pályák követelményeit kell összeegyeztetnünk. Az ilyen jellegű vizsgálatokat *alkalmasságvizsgálatoknak* nevezzük. Az alkalmasságvizsgá-

lat tehát egy bizonyos pályát, foglalkozást szem előtt tartó, vagyis leszűkített képességvizsgálat.

Az alkalmasságvizsgálatoknak mindig szem előtt kell tartama az ú. n. *pályakép* Vagy *pályaprofil* adatait. Ez feltünteti, hogy milyen lélektani tulajdonságokkal kell rendelkeznie az egyénnek ahhoz, hogy az illető pályán eredményesen működhessen. Szemléltettképpen bemutatunk három pályaprofit (27. ábra), a nélkül, hogy az itt megadott arányokat véglegeseknek tartanánk.

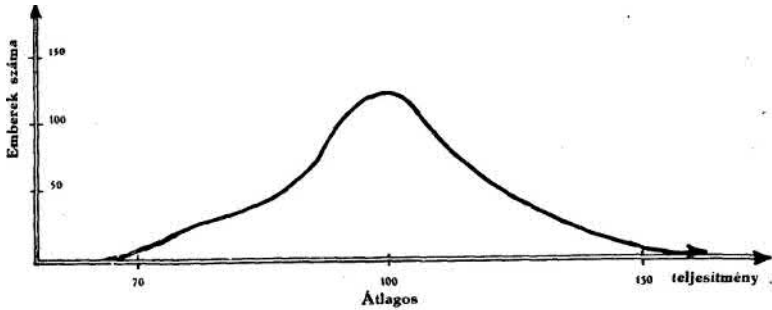
Tulajdonság Foglalkozás	Személyiségi jegyek					Iskolai bizonyítvány	Elméleti intelligencia	Gyakorlati intelligencia	Fontosság részletekben	Kéz ügyesség	Szép-érvék	Konstrukciós készség
	Vezető képesség	Felépés	Önuralom	Érzéki felfogás	Értelmi felfogás							
Tanár	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Tudós	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Szabó	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

27. ábra. *Pályakép, pályaprofil.*

Az ábra feltünteti a megadott három foglalkozás eredményes betöltéséhez kívánatos lélektani tényezőket. A teljesen kitöltött négyzet azt jelenti, hogy a megfelelő adat teljes mértékben szükséges. A  $\frac{2}{3}$ -, illetve  $\frac{1}{3}$ -részes kitöltés arányos mértékben jelöli a megfelelő tényező fontosságát. Az üres négyzetek azt mutatják, hogy a megfelelő tényező jelenlétére nincsen szükség.

Az alkalmasságvizsgálatok számára a pálya követelményei a fontosak. A *képességvizsgálatok* ezzel ellentétben elsősorban az egyént vizsgálják, az egyéni képességeket, tulajdonságokat, személyiség-jegyeket akarják felderíteni. Erre azért van nagy szükség, mert az egyes emberek nem egyformák, köztük igen nagy különbségek vannak. Ennek igazolására vizsgáljuk meg 450 ember teljesítményét ugyanannál a munkánál. A teljesítmény eloszlását bemutatja a 28. ábra. Itt láthatjuk, hogy az átlagos teljesítményt (10c körül) az emberek nagy része eléri. Már sokkal kevesebb embernél találjuk meg az átlagon jóval aluli és felüli teljesítményt. A teljesítménynek nagy ingadozása azonban meglepő, hiszen a legjobb és a legrosszabb teljesítmény közti különbség az átlag-teljesítmény 50%-ánál

## EGYÉNI TELJESÍTMÉNYEK ELOSZLÁSA



28. ábra.

nagyobb. Ez a nagy teljesítmény-ingadozás indokolja meg a képességvizsgálatok fontosságát.

A *képességvizsgálatok* tesztek segítségével, lélektani módszerekkel igyekeznek pontos képet kapni az egyes emberekről. Ennek lényeges előfeltétele az *alkalmas tesztek kiválasztása*, a *vizsgálatok megfelelő lefolytatása*, a *kidolgozott próbák kiértékelése*, az *átlagértékekkel való összehasonlítása*, a *lélektani vélemény*, a *diagnózis elkészítése* és végül az így kapott vélemény alapján a *pályaválasztási tanácsadás*, amelynek már figyelembe kell vennie a pályákkal kapcsolatos objektív adatokat, például az elhelyezkedési lehetőséget, a szükségleteket stb. Ez a vázlatos áttekintés is mutatja, hogy a kérdés nem egyszerű. Igen komoly lélektani tudásra és gyakorlatra van szükség a vizsgálat lefolytatásánál és az értékelésnél, ha fenti követelményeknek mind eleget akarunk tenni. Vegyük ehhez még hozzá azt, hogy egy 1939-es összeállítás szerint körülbelül 4000 teszt áll rendelkezésünkre, amelyek közül ki kell válogatni a megfelelőket. A kiértékelésnél a matematikai statisztika eljárás módjait és képleteit alkalmazhatjuk, de itt is szelektálnunk kell. Ismernünk kell továbbá a legfontosabb pályák, foglalkozások objektív adatain kívül az ott folyó munkák pontos menetét és lélektani követelményeit stb. Ezek után nem is csodálkozhatunk azon, hogy a pályaválasztási tanácsadás, amely csak egy — bár lényeges — problémája a gyakorlati lélektannak, ugyanolyan nagy irodalommal rendelkezik, mint maga a lélektan, vagy bármely más szaktudomány. (Sajnos, egyelőre csak idegen nyelven hozzáférhetők, de remélhető, hogy rövidesen magyarul is megjelennek az alapvető összefoglaló munkák.)

A pályaválasztási tanácsadás egyéni és társadalmi szempontból égetően, sürgős problémáját a *jelenlegi nevelési reformok* a megoldáshoz közelebb viszik azzal, hogy az általános iskola nyolcadik osztályát elvégzett

tanulók képességvizsgálatuk során pályaválasztási tanácsadáshoz jutnak. Ez mindenesetre segít azon a nagy tanácsstalanságon, amely a régi helyzete általában jellemezte. A tanácsadás kétirányú lesz. Azok számára, akik nem óhajtanak tovább tanulni vagy nem rendelkeznek megfelelő képességgel, a választható pályák irányára, jellegére nézve felvilágosítást, tanácsot kapnak. Aki továbbtanulnak, azok is tanácsra szorulnak a különböző, választható iskolafajták közötti kiigazodás tekintetében. A képességvizsgálat ez utóbbiakra nézve is természetesen támpontul szolgálhat.

így áll a tudomány az élet szolgálatában és így teszi lehetővé, hogy az emberek életpályájukon jó munkát végezzenek, s e mellett boldogok és megelégedettek és a társadalom értékes tagjai lehessenek.

## 2. A MUNKA LÉLEKTANA.

Munkának nevezzük az élőlény ama tevékenységét, amelynek eredménye a teljesítményben mutatkozik meg. A munka lélektani vizsgálata elsősorban azért is indokolt, mert — mint a 4. fejezetben láttuk — a teljesítmény egyik alapvető témája a lélektannak. A munka és a teljesítmény problémája szorosan összetartozik, hiszen a munkáról magáról elsősorban a teljesítmények alapján lehetséges tiszta képet nyernünk. Munkánkban a teljesítményekről több helyen említést tettünk. Így szóba került a személyiség-vizsgálatok tárgyalásánál, amikor felhívtuk a figyelmet arra, hogy az egyszerű munkapróbák segítségével megismerhetjük a személyiség számos adatát, jellemvonását, tulajdonságát (lásd a 12. fejezetet). Továbbá láttuk azt is, hogy az ú. n. figyelem-vizsgálatok (14. fejezet) és az emlékezet-, helyesebben tanulás-vizsgálatok (16. fejezet) mind valamennyien voltaképpen teljesítmény-vizsgálatok. Hasonlóképpen teljesítmény-vizsgálatoknak kell tekintenünk általában a tesztek, ha ezek nem az értékelőskálák, a kérdőívek vagy a projekciós tesztek formáit öltik fel. Így a lélektanban számos helyen szóba kerül a teljesítménynek kérdése. Annál meglepőbb, hogy — mint már erre korábban utaltunk is — magának a munkának a vizsgálatát elsősorban csak az alkalmazott, a gyakorlati lélektani irodalomban találjuk meg. Ezért mutatkozik szükségesnek a munkával kapcsolatos lélektani kérdéseket itt összefoglalnunk és főbb vonásaiban ismertettünk.

A munkának és a teljesítménynek viszonyát legkönnyebben megragadhatjuk az energia-felhasználódás segítségével. Minden munka energiát fogyaszt és teljesítményt hoz létre. Kérdezhetjük, hogy milyen feltételek betartása szükséges ahhoz, hogy a legnagyobb teljesítmény optimális energia-felhasználódással járjon együtt. Optimálisnak nevezzük azt a maximális energia-mennyiséget, amelynek felhasználása nem okoz kárt az egyénben, nem csökkenti munkabírást és nem akadályozza meg őt abban, hogy munkáját később is eredményesen elláthassa. Ennek foka egyénen-



kint változik, de az egyéni adottságokon kívül ez természetesen függ még a munka természetétől is. A lélektannak a munkával kapcsolatban éppen az a feladata, hogy kidolgozza a fentiek figyelembevételével a teljesítmény fokozásának feltételeit.

Az egyenlő időközökben (perc, óra, nap, hét, stb.) végzett teljesítmények adataiból megszerkeszthetjük az ú. n. teljesítmény- vagy munkagörbét (lásd 48. 1.). Ugyanakkor a hibák adatait, az ú. n. hibagörbét is figyelembe kell vennünk. Egyik a másik nélkül nem ad teljes képet a teljesítmény igazi értékéről. Magas teljesítmény sok hibával ugyanis egészen mást jelent, mint ugyanaz a teljesítmény kevés hibával. A munkagörbe a teljesítmény idejét és a teljesítmények számát tünteti fel. Nagyon gyakran azonban szükségünk lehet egy harmadik adat figyelembevételére és ez a teljesítmény minősége. Erre alább példát is látunk, amikor a betanításról lesz szó.

A munkagörbe általában ugrásszerűen változó fejlődést tükröz vissza abban az esetben, ha mi az állandó gyakorlás feltételezésével nagyobb időegységek adatait szemléljük. Olyan időegységeknél, amelyekre a gyakorlás már nincsen mérhető hatással, pl. a gyári munka esetén az egy napi munka, a munkagörbe alakja megváltozik. A munka megkezdése után gyors emelkedést, majd lassú hanyatlást mutat, amelyet éppen időben szakít félbe az ebédszünet. Szünet után ismét emelkedés, majd ismét lassú hanyatlás következik be, és csak a napi munka vége felé tapasztalunk emelkedést, amelyet végeldületes szokás nevezni. A hanyatlás oka a fáradtság. Ez természetesen bizonyos függvénye az energiafelhasználásnak, függ azonban még nagyon sok pszichológiai tényezőtől. Így elsősorban a munka egyformaságától, monotonitásától. Ennek következtében fellép a telítődés (lásd a 19. fejezetet) és ez jelentősen csökkentheti a teljesítményt. A teljesítmény függ továbbá a munkakedvtől, az érdeklődéstől, a helyesen beiktatott szünetek számától és idejétől a megfelelő mozgások alkalmazásától, a munkaeszközök és a munkahely racionális kiválasztásától és elhelyezésétől (a munkatanulmányozás és a racionalizálás elsősorban ez utóbbiakkal foglalkozik) és még nagyon sok egyéb tényezőtől (pl. világítás, zaj, beosztás, vezetés, stb.). Ezeknek bemutatására, sajnos, nem vállalkozhatunk. Helyette rámutatunk egy alapvető elvi kérdésre.

A munka lélektana akkor indult fejlődésnek, amikor az emberek rájöttek, hogy a gép és a munkaeszközök vizsgálata nem elégséges feltétele az eredményes munkának, hanem ehhez még szükséges az emberi tényezőt is számba venni. Ez a gondolat különösen akkor keltett feltűnést, amikor rájöttek, hogy a gép és az ember szempontja egymással ellentétes is lehet. Hasonló nézettel találkozunk a nevelői munkával kapcsolatban. Addig, míg a nevelésben a tanulók természetét nem vesszük figyelembe és csupán arra gondolunk, hogy mit tanítsunk, mi legyen a nevelés célja, addig hasonlóan járunk el egyedül a gép szempontját látó tervezőhöz. Jól tudjuk, hogy az új nevelést ezzel ellentétben éppen az jellemzi, hogy fokozottabb

mértékben elismerik a tanulók szerepét a nevelésben. Az emberi és a tárgyi szempont egészséges összeegyeztetése az eredményes munka alapfeltétele. Itt újra a lélektanban oly gyakran szereplő alkalmazkodás fogalmához jutunk.

Korábban, a tanulással kapcsolatban láttuk, hogy a teljesítményt nagy mértékben fokozza a teljesítmény pontos ismerete (lásd ábrát a 63. oldalon). A cselekvéslélektan szempontjából ezt megindokolja az a tény, hogy a cselekvés befejezésével járó siker tudomásulvétele a teljesítményt növeli, a sikertelenség pedig csökkenti. A sikerrel és a sikertelenséggel függ össze a jutalmazás, kiténtetés és a büntetés hatása is (lásd ábrát a 64. oldalon).

A gyári munka tanulmányozásának segítségével sikerült rábukkanni egy teljesen lélektani természetű tényezőnek jelentős szerepére. Ez a megelégedettség. A megelégedettség foka nagyon sok feltételtől függ. Ezek: lehetőség a panaszok orvoslására, az állandó alkalmazás, a balesetek elleni óvintézkedések, a fizetés nagysága, a megfelelő munkafeltételek biztosítása, az előlépés lehetősége, a munkavezetők személye, a munkaidő nagysága, lehetőség az önállóság megmutatására, orvosi, egészségügyi szolgálat, biztosítás, nyugdíj, stb. Ha e feltételeket 'kissé szemügyre vesszük, akkor lehetetlen nem felismerni azokat, amelyek az emberek pszichológiai sajátosságaira utalnak. Az iskolai munkával való megelégedettség feltételeit a fentiekhez hasonlóan szintén könnyen ki lehet dolgozni. Ezzel lehetővé válnék az iskolai teljesítmény emelése, amelyet elsősorban a tanulók egyéni, személyi feltételeinek ismeretében érhetünk el.

A teljesítményt fokozó tényezők szempontjából említést kell tennünk az egyéni és csoportmunkáról is. Nem vitás, hogy az iskolai munka, az osztályban való tanulás már maga csoportmunka kritériumával rendelkezik. Jól láthatjuk itt az egészséges versengés teljesítménynövelő hatását. Lélektani vizsgálatok kimutatták, hogy még az egyéni munkát is, nagy mértékben előnyösen befolyásolja az, ha többen dolgoznak egy teremben feltéve természetesen, hogy az egyik a másik munkáját nem zavarja. Különösen a teszt-vizsgálatoknál lehet látni a nagyobb teljesítményre való törekvést társas munka esetén. (A csoportosulás szerkezetére vonatkozóan lásd Mérei Ferenc és Domokos Lászlóné tanulmányát a Köznevelés Évkönyvében, 1948.)

Eddig a teljesítményt növelő tényezőket mutattuk be vázlatosan. Most említést kell tennünk a munkával, különösen az ipari munkával, a közlekedéssel, stb. együttjáró teljesítményt csökkentő tényezőkről, amely a balesetek formáiban szokott megmutatkozni. Részletes vizsgálatok igazolták, hogy a balesetek okai kb. 80%-ban lélektani természetűek. Ilyenek lehetnek pl. a hibás irányulás, az, impulzivitás, a felelőtlenség, idegesség és félelem, a lassúság, a levertség, a tapasztalatlanság, stb. Ezért kell ezekkel kapcsolatban is — különösen a megelőzés kérdésében — a fejlettebb lélektani tudástól hathatós segítséget remélnünk.

Végül valamivel bővebben szeretnénk foglalkozni a betanítás kérdésével. A munkával kapcsolatban ennek pedagógiai jelentősége és szerepe nem tagadható. A betanítás alaptételét a következőképpen fogalmazhatjuk meg: Úgy tanítsuk be az embereket valamely munkára, hogy azok a lehető legrövidebb idő alatt képesek legyenek a legnagyobb teljesítményt létrehozni. A „legnagyobb“ jelző itt természetesen egyformán tekintetbe veszi a minőségi és mennyiségi szempontokat.

A betanításnál láthatjuk, hogy a szavakkal való betanítás egyedül nem vezet eredményre. A tanítás is — régi tapasztalat alapján — segít-  
ségül veszi a szemléltetést és a cselekvést, a munkáltatást.

A tanításnál és a betanításnál mindig a lélektani egész szempontját érvényesítsük. A részleteket kiemelő, parciális betanításnál ugyanis elhanyagoljuk az áttekintést, pedig az egész-szemlélet lényeges, a teljesítményt növelő és a teljesítmény javítására, módosítására felette alkalmas.

Egy további eredményesnek mutakozó betanítási elv azt követeli, hogy már a betanítás alatt is végeztessünk produktív munkát.

Végül mindazok az elvek és tapasztalatok, amelyek a munka racionalizálásának eljárásaiból fakadtak, lekicsinyített formában a betanításra is érvényesíthetők.

Az eredményes betanításnak elengedhetetlen feltétele, hogy minden egyes időszakban ismerjük a betanítás eredményességének fokát. Más szóval képesek legyünk valamiképpen megállapítani, lemérni, hogy a betanítás milyen mértékben valósult meg. Erre vonatkozóan egy példát bemutatunk. A posta műszerész tanonciskolájában az 1935—1939. évek elsőéves tanoncainak műszaki műhelymunkáját áttanulmányoztuk. Minden évben ik, b. 15 fém tárgyát kellett a tanoncoknak előállítani. Rendelkezésre állt az elkészített tárgyak minősítése és az elkészítés ideje. A minősítés hat érdemjegy felhasználásával történt, a munkaidők minimálisan 14, maximálisan 148 munkaóra közötti értékekkel szerepeltek. Hasonlóan az iskolai minősítéshez (lásd a' következő fejezetet) meg kellett állapítani, hogy az egyes minősítési érdemjegyek mit jelentenek. Továbbá, hogy az egyes munkákra vonatkozóan milyen idő-adat tekintendő gyorsnak, közepesnek és lassúnak. Az adatok feldolgozásából arra az eredményre jutottunk, hogy a gyors munka egyúttal nagy százalékban (55%) jó minőségű és a lassú munka szintén nagy százalékban (61%) gyenge minőségű. Ez a megállapítás az általános nézettel és a közmondások tartalmával ellentétben van, amely a jószágot mindig a lassúsággal hozza összefüggésbe.

Módunkban áll a minőség és az idő egyénekre jellemző adatait megállapítani. Ezeknek ismerete alapján a betanító befolyásolni tudja mindig azt a tényezőt, amelyik a jobb eredményhez fog vezetni. Nem helyes pl. egy közepes teljesítményű és lassú embert arra kényszeríteni, hogy még pontosabban dolgozzék, hiszen a lassúsága úgyszólván tehetetelt jelent számára. Előbb a munka-tempóját kell növelnünk és ha elérte a közepes tempót, akkor gondolhatunk a minőség javítására. Vagy ne kényszerítsünk egy

embert gyorsabb munkára, ha azt tapasztaljuk, hogy a gyorsabb tempó a minőséget lerontja. Végeredményben a betanítást ne érzés szerint, hanem a teljesítmények pontos mérlegelése alapján végezzük el. A tanoncok mindig ismerjék meg az öket jellemző adatokat. Aki tudja, hogy gyorsan dolgozik, de közepes minőséget produkál, az a minőség javítására fog nagyobb gondot fordítani. Aki azonban nem tud semmi részletet munkájáról, csak azt, hogy nem jól dolgozik, annak ez a bizonytalanság kedvét szegheti és bármennyire is igyekeznék az előhaladásban, nem tud magán segíteni. A teljesítmény mérése és ennek ismerete a betanítás szempontjából is nagy jelentőségű.

Befejezésül a munkára vonatkozó egy-két gyakorlati jellegű megállapítást ismertetünk, amelyet F. Baumgarten állított össze azzal a céllal, hogy a munka hatásosságát ezeknek az elveknek tudatosításával növelhessük.

1. Mielőtt elkezdenénk a munkát, legyünk tisztában a megoldandó feladattal.

2. Legyünk tisztában a munkabeosztással.

3. Dolgozzunk rendszeresen.

4. Ne fogjunk egyszerre több munkához és a megkezdett munkánkat ne hagyjuk abba.

5. Takarékoskodjunk az anyaggal, az "idővel, a térrel (munkahely beosztása, eszközök elhelyezése, stb.) és az erőnkkel úgy, hogy ez természetesen ne a teljesítmény rovására, hanem ellenkezőleg a teljesítmény fokozására szolgáljon.

6. Kerüljük a munka felhalmozódását. Ha ezt lehetetlen elkerülni, akkor kezdjük a könnyebb munkával, mert ez a munkakedvet növelheti. Vagy abban az esetben, ha valamilyen nagyon kellemetlen munkánk van, kezdjük azzal. (Közben célszerűnek mutatkozik mindig a munka-időt is mérni.)

7. Minden munkánál igyekezzünk az eszünket is használni.

8. Sikertelenség esetén ne veszítsük el a kedvünket, hanem igyekezzünk rájönni a sikertelenség okára.

9. A siker titka: többet dolgozni, mint amit megkövetelnek.

10. Nincsen alacsonyabbrendű és magasabbrendű munka, hanem csak jó és rossz munka.

Ezeket az elveket valamennyi munkánál, tehát az iskolai tanulásnál is eredményesen alkalmazhatjuk.

A munka lélektana tehát — mint láthattuk — rámutat arra, hogy a teljesítménynél nagy szerepet játszik nemcsak a munka természete, hanem maga az emberi természet is.

A következő fejezetben az iskolai munka, az iskolai teljesítmény mérésének lélektani szempontjait mutatjuk be.

### 3. AZ ISKOLAI MINŐSÍTÉS (OSZTÁLYOZÁS) LÉLEKTANA.<sup>1</sup>

A nevelés reformjával egyidőben — magától értetődően — az osztályozás kérdése is a viták középpontjába került. Az osztályozás szürke fogalma az első pillanatban azt a gondolatot ébreszti a nevelőben, hogy helyes-e egyáltalán osztályozni, ha igen, ez milyen formában történjék, hány érdemjegyet alkalmazzunk, milyen legyen az osztályzatok hatása a tanuló további haladására, stb. A kérdés igazi jelentősége azonban mélyebben rejlik. Nem a külsőleges, technikai eljárások helyességét, vagy helytelenségét, megtartását vagy elvetését, ilyen vagy olyan módosítását kell vita tárgyává tennünk, hanem állást kell foglalnunk abban a nehéz kérdésben, lehetséges-e a nevelői munka, a nevelői hatás lemérése. Ha ez semilyen vonatkozásban sem lehetséges, akkor be kell vallanunk, hogy a nevelői tevékenység vaktában, találmra fejt ki a maga munkáját. Ilyen esetben reformokról sem lehet szó, hiszen netn tudjuk megállapítani, hogy ezek a reformok milyen mértékben váltak be, helyesek voltak-e vagy sem. A nevelői hatás lemérésének kérdésében, szerencsére, e pesszimiztikus felfogás nem indokolt. Igaz ugyan, a nevelői hatás sokoldalúsága és gazdagsága egyszerű méréssel nem, ellenőrizhető, és így sokirányú mérésre van szükségünk. Ez utóbbit azonban megtaláljuk a gyakorlati élet olyan területein is, ahol a nevelői hatáznál egyszerűbb helyzettel állunk szemben, pl. az orvosi gyakorlatban, vagy a mérnöki munkáknál.

A nevelői hatás lemérésének kérdésével kapcsolatban először a magyar reformmozgalmakat mutatjuk be és ezekkel kapcsolatban az osztályozás új pontrendszerét. Majd sorra vesszük az eddigi osztályozási módok előnyeit és hibáit. Ezek ismertetése alkalmat ad arra, hogy megkeressük azokat a lélektani sajátosságokat, amelyek az osztályozásnál szerepet játszanak. Ez azután lehetővé teszi, hogy magát az osztályozást lélektani szempontok figyelembevételével hajthassuk végre. Végül állást kell foglalnunk a nevelői hatás és tevékenység lemérésének kérdésében is.

A hagyományos osztályozással szembeni elégedetlenségnek már nagyon korán hangot adott *Kemény Gábor*, amikor a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1912-ben tartott vitaülésén álláspontját kifejtette. Lélektani és didaktikai okok szólnak a mellett, hogy az osztályozás rossz — hangoztatja — s ezért legjobb a régi formáját megszüntetni. Az osztályozással kapcsolatos zavar és igazságtalanság, a félelmen alapuló tekintély káros szerepe, a beteges ambíció túlzott kiváltása, mind-mind azt mutatják, hogy az osztályozás kérdésével baj van. Helyesen érzi, hogy az óráról-órára történő feleltetés helyett megfelelőbbnek látszik egy összefüggő anyag befejezésekor meggyőződni arról, hogy a tanuló elsajátította-e azt vagy sem.

<sup>1</sup> A Magyar Paedagogiai Társaság 1947. évi április hó 19-én tartott felolvasó ülésén elhangzott székfoglaló előadás. Megjelent a Magyar Paedagogiában 56, 1947, 28—38. 11.

— Az osztályozással nemcsak a szakemberek elégedetlenek, hanem maguk a tanulók is érzik visszásságát, amikor — mint azt Kemény Gábor 1934-ben megjelent munkájában olvashatjuk (Iskolai értékelés és kiválasztás) — igen fejlett igazságérzővel rámutatnak a tanári osztályozás gyakran tapasztalható szeszélyességére, mellékes, szubjektív szempontok alapján történő megítélésekre.

Az osztályozás reformjának felvetésével később is többször találkoztunk. Sajnos, egyetlen esetben sem követte ezeket olyan megvalósítás, amely a kérdés behatóbb vizsgálatán alapult volna. Úgy látszik azonban, napjainkban a reform lehetőségessé válik oly formában, amint azt *Bárta György* többhelyütt — a pontszámokkal történő osztályozással kapcsolatban — kifejtette. (Köznevelés, 1946. 24. sz. Továbbképzés és demokrácia, 1947. 105—136. 11.) Ez az eljárás a szokásos négy érdemjegy helyett öt pontszámot vezet be és az egyes tantárgyak fontosságának mérlegelése alapján az elért pontszámok összege szerint határozza meg, hogy a tanuló a következő osztályba léphet-e vagy sem. Mivel a pontszámok összegének kijelölése (vagyis a minimális követelmény megadása) tetszőszerinti, lehetőségessé válik oly minősítési elv kidolgozása, amely szerint a tanuló az alsóbb osztályokban könnyebben haladhat előre, mint a felsőbbekben. Ez utóbbi lehetőségét, valamint azt az alapvető szemléleti módot, amely nem az egyes érdemjegyeket, hanem a pontszámok összegét veszi figyelembe, e reform újszerű, értékes és kitűnően használható tulajdonságának tartjuk. Mielőtt azonban ezt a reformgondolatot egybevetnénk az osztályozás lélektani sajátosságaival és ennek következményeit levonnánk, a mai lélektan tükrében bemutatjuk a hagyományos osztályozási eljárást.

A nevelés történetének tanúsága szerint a tanulók hosszú ideig túlnyomóan szóbeli formában számoltak be tudásukról. Ennek külső alakja vagy a recitálás, az anyag pusztán szó szerinti felmondása, vagy a vita, a disputa volt. A tanulók számának megnövekedése azonban hamarosan szükségessé tette az írásbeli vizsgálatok bevezetését, mert így lehetőségessé vált nagyszámú tanuló egyidejű megvizsgálása. Az írásbeli vizsgálatiák másik nagy előnye, hogy a tanulók tudása maradandóan megőrződött és a tanárok rendelkezésére állt. A lélektan fellendülésével az érdeklődés csakhamar az írásbeli vizsgálatok megbízhatóságának kérdése felé fordult. Ez érthető is, hiszen csak ezek voltak maradandó nyomain a tanulók tudásának. *Starch* és *Elliott* 1912-ben — mint arról valamennyi neveléslélektani kézikönyv beszámol — az írásbeli dolgozatok osztályozásának megbízhatóságát, objektivitását kísérleti úton megvizsgálták. Több geometriai írásbeli dolgozatot küldtek meg egyszerre 116 középiskolai tanárnak, azzal a kéréssel, hogy osztályozzák ezeket. Az osztályozás pontszámok segítségével történt. 100 pontszám közül lehetett választani oly módon, hogy o a legrosszabb, 100 a legjobb osztályzatot jelentette. A kísérlet azzal a meglepő és egyúttal szomorú eredménnyel végződött, hogy

ugyanannak a dolgozatnak az osztályozása 28—92 pontszám között ingadozott, vagyis igen nagy szóródást mutatott. Ez az eredmény egyúttal az írásbeli dolgozatok osztályozásának nagyfokú szubjektivitását is igazolta. — 1925-ben kísérletet végeztek arra vonatkozóan, hogy ugyanaz a tanár ugyanazt a dolgozatot kéthónapi vagy hosszabb idő után miképpen osztályozza. Az eredmény itt is nagyfokú ingadozást mutatott. — 1936-ban *Stalmaker* azt találta, hogy öt pontszám felvétele esetén a tanár egy közepes dolgozatot — a lélektani kontraszthatás folytán — hajlandó az átlagosnál jobbnak, illetőleg gyengébbnek minősíteni, ha az véletlenül egy nagyon rossz, illetőleg nagyon jó dolgozat után került a kezébe, — nem is szólva arról, hogy a tanuló neve és az ehhez fűződő régebbi tapasztalatok, érzelmek, stb. milyen nagymértékben befolyásolja az értékelést. Igen sok esetben tapasztalhatjuk, hogy az értékelés a dolgozat céljától teljesen idegen szempontok alapján történik. (Amikor pl. egy közepes számtan-dolgozat elégtelen, mert a szövegben helyesírási hiba volt.)

Az írásbeli dolgozatok objektív értékelését csak egy módon lehet elérni. Ez az eljárás a lélektanban már hosszabb idő óta alkalmazhatónak bizonyult. A tanár kijavítja az összes dolgozatokban a hibákat, a nélkül, hogy azokat osztályozná. Majd tekintet nélkül a dolgozat szerzőjére, két-két dolgozatot összehasonlít és csak azt állapítja meg, hogy melyik a jobb és melyik a gyengébb. A dolgozatok a tanár előtt nyitva fekszenek, így könnyen kikapcsolhatja a tanuló személyét és az ezzel együttjáró számtalan alkalmat a szubjektivitásra. Annak eldöntése, hogy melyik a jobb és melyik a rosszabb dolgozat, ilymódon egyedül a teljesítmény alapján történik. Két-két dolgozat összehasonlításának segítségével a tanár az összes dolgozatokat rangsorba helyezheti és ezeket azután megfelelő érdemjegyekkel vagy pontszámokkal minősíti. Hogy az érdemjegyeket vagy pontszámokat milyen elvek figyelembevételével szabad egy rangsorhoz hozzárendelni, azt alább bemutatjuk. Az értékelés objektivitásának ilymódon történő biztosítása esetén is hátramarad a kérdés, hogyan bíráljuk el a hibákat, milyen nehéz legyen a feladat, hogy megfelelő szóródást biztosítson, azaz a teljesítmény megítélését széles alapon tegye lehetővé, az időtényezőt, vagyis a munka lassúságát vagy gyorsaságát hogyan vehetjük figyelembe, és így tovább. Mindezek a szempontok pedig azt jelentik — mint *Várkonyi Hildebrand* többször is hangoztatta —, hogy az értékelés objektivitásának elérése csak lélektani ismeretek figyelembevételével lehetséges. A megfelelő nevelői készséget természetesen adottnak vesszük fel.

Ha a jobb reményekkel biztató írásbeli dolgozatokkal is bajok vannak, akkor milyen lehet a helyzet a még több szubjektivitásra alkalmat adó szóbeli feleltetésnél? A tanár rokon- és ellenszenve, a tanuló jó beszéd-készsége vagy zárkózott volta, a feltehető kérdések kevés száma, a tanuló félelme, iszonya a feleléstől, részéről a felelés lehetőségének igen gyakran beváló prognózisa, diáknyelven a számítás, és így tovább — mind-mind elősegítői az osztályozás szubjektivitásának. Ezzel kapcsolatban újra fel

kell vetnünk a Barra-féle pontszámokkal történő osztályozás kérdését is. Megoldottuk-e a problémákat akkor, ha érdemjegyek helyett pontszámokat adunk és ezeknek a pontszámoknak a tanár részéről való kiosztása éppoly szubjektív módon történik, mint régen? Hiszen éppen a szubjektivitás kiküszöbölése volt a reform elindításának főmozgatója. Kétségtelen, hogy "a pontszámok egymagukban is — a pontszámok kiosztásához megadott utasítások miatt — komoly lehetőséget nyújtanak az objektivitás eléréséhez. Figyelemmel kell lennünk azonban még más szempontokra is, amelyeket közelebbről kell megvizsgáljunk.

Az osztályozás reformjának valamennyi képviselője helyesen érzi, hogy az osztályozás nagymértékben szubjektív. Maguk a tanulók is ennek a nézetnek adnak hangot. Véleményük diagnosztikus értékét azonban csökkentik, hogy a rossz tanulóknál ez önmentesítési (kísérletnek is felfogható). Lássuk egyszer ezt a kérdést objektív adatok alapján. Az egyik kiváló színvonalú középiskolánk évvégi osztályzatait átvizsgáltuk abból a szempontból, hogy az iskolai bizonyítványok érdemjegyei hogyan tükrözik vissza a tanulók tudását, (összesen 431 tanuló.) A feldolgozásnál legelőször is azt kellett tisztáznunk, hogy mit jelent, ha egy tanuló valamely tantárgyból egyes, kettes, hármas vagy négyes érdemjegyet kapott. Nem nehéz megállapítani, hogy az egyes a jó, a négyes a rossz osztályzat. Nehezebb a helyzet a kettes és a hármas osztályzat teljesítményértékének kijelölésénél. A nehézséget az okozza, hogy az általános vélemény szerint a kettes a jobb, a hármas pedig a gyengébb tudás értékelésére szolgál. Mivel általában a jobb tanulók kevesebben vannak, mint a gyengébbek, azért kevesebben kapnak kettes, mint hármas osztályzatot. Azokat az iskolákat, ahol a helyzet fordított, magasabb színvonalú iskoláknak szokás tartani. A valóságos helyzet, amelyet a statisztika eredményei is igazolnak, az előbbi általános véleményt nem támasztja alá. A kettes és hármas osztályzat ugyanis egyformán a közepes teljesítmény értékelésére szolgál. Még pedig a kettes a jó közepes, a hármas a gyenge közepes osztályzat jele. Ha figyelembe vesszük azt, hogy a közepes tanulók mindig többen vannak, mint a jók vagy a gyengék (egyes és négyes), akkor érthetővé válik a nehézség a nagyobb szám miatt a tanulók kettes és hármas osztályzatainak igazságos kiosztása alkalmával. Arról nem is téve említést, hogy mindig a legkönnyebb a közepes teljesítmény értékelése. Jelenleg azonban, a tanár épp az átlagos teljesítmény minősítésekor kerül dilemma elé, hiszen négy osztályzat esetén az érdemjegyeknek nincsen közepe. Ezt a nehézséget is kiküszöböli az új pontrendszer, amikor a közepes teljesítmény értékelésére külön önálló pontszám kiosztását teszi lehetővé (a hármas).

Kérdés, hogyan kell megoszlatniuk a jó, közepes és a gyenge osztályzatoknak? A statisztikai szempontok figyelembevételével a közepesek kb. háromszor annyian vannak, mint a jók vagy a gyengék. A jóknak és a gyengéknek száma kb. azonos. Százalék szerint ennek megfelelne egy 20—60—20%-os eloszlás. Ez az eloszlás voltaképpen három osztályzatot repre-



zentál. Négy osztályzatnál már nehezebb a helyzet. A közép hiányában itt kénytelenek vagyunk felvenni egy 20—50—30—20%-os elosztást. A pedagógiai gyakorlat nagyjából maga is követi ezt az elosztást, hiszen mindig jóval kevesebb az egyes, mint a kettes és a négyes, mint a hármas. Az ingadozás csak a kettes és hármas osztályzatnál állapítható meg.

A fent említett középiskola évvégi osztályzatainak összehasonlítása úgy vált lehetségessé, hogy az egyes és kettes jegyeket összevontuk (hasonlóan a hármas és a négyes jegyeket'), azzal, hogy ideális elosztást tételezve fel, a két összevont adatnak kb. azonosnak kell lennie, vagyis 50—50 százaléknak. Ha kiszámítjuk az egyes osztályokban az egyes tantárgyakban elért átlageredményt, akkor feleletet kapunk arra, hogy ezekben az ideális középnél jobb (egyes és kettes) és rosszabb (hármas és négyes) osztályzatok miiképpen oszlanak meg. Ha kiszámítjuk százalék szerint az iskola összes tanulójának az összes tárgyakban mutatott átlagteljesítményét, akkor az eredmény 58—42%-ot mutat. Ez megerősíti az elosztásra vonatkozó fentebbi véleményünket. Ilymódon összehasonlíthatjuk egymással az egyes tanárok osztályzatait, az egyes osztályok eredményeit, ugyanannak a tanárnak azonos tárgyakban kiosztott jegyeit, ugyanannak a tanárnak ugyanabban az osztályban rokontárgyakban adott osztályzatait és általában ugyanabban az osztályban rokon tárgyakban talált érdemjegyeket. Egy-ikét példát bemutatunk..

Az összes tanár (28 fő) összes jegyeit figyelembevéve, a következő elosztást kapjuk (a táblázat csak az egyes és kettes osztályzatok összegét mutatja be százalékra átszámítva):

80—100% — 4 tanár túl enyhe  
 60— 80% = 6 tanár enyhe  
 40— 60% = 12 tanár helyes átlag  
 20— 40% = 6 tanár szigorú  
 0— 20% = 0 tanár túl szigorú.

Mint látható, a tanárok egy része túl enyhén és enyhén, egy másik része szigorúan osztályoz és kb. csak egy harmada tartja be a helyes középértéket. A fenti táblázat ily értelmezése ellen azt az ellenvetést lehetne tenni, hogy minden egyes tanár kivétel nélkül minden esetben objektíven osztályozott és a fenti eltérést az okozta, hogy az egyik tanár jobb eredményt tudott elérni, a másik gyengébbet. Ezt a gondolatot még úgy is megfogalmazhatjuk, hogy az egyik osztályban tehetségesebb tanulók voltak, a másikban tehetségtelenebbek és ez okozta a nagy eltérést az osztályzatokban. Az adatok birtokában az ellenvetés mindkét formáját könnyű megcáfolni. Ugyanis az egyes tanárok osztályzatainak középértéke százalékban kifejezve — tekintet nélkül az egyes osztályokra — mindössze csak 9%-os átlageltérést mutatott. Szavakkal kifejezve ez annyit jelent, hogy az egyes tanárok osztályozási módja állandó, konstans jelleget mu-

tat. A tapasztalatból is tudjuk, hogy egyes tanárok enyhén, mások pedig szigorúan osztályoznak, vagyis osztályozási módjukat mindig magukkal viszik, bármilyen osztályban tanítsanak is. Pl. azonos tárgynál különböző osztályban a 23. tanár 30% és 25%, a 7. tanár 85% és 88%, a 28. tanár 17% és 43%, a íz. tanár 48%, 31% és 48% jó jegyet adott. Ugyanaz a tanár azonos osztályban általában azonos eredményt tud elérni. Találkozunk azonban olyan esetekkel, amikor az eltérés jelentős. Így pl. a 16. tanár 77% és 59% jó jegyet adott.

Hasonlítsuk össze pl. a jó jegyeket ugyanabban az osztályban az egyes rokontárgyaknál, a magyar és történelem, továbbá a matematika és fizika osztályzatainál. (Az alábbi táblázat függőleges oszlopai ugyanazt az osztályt jelentik.)

%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Magyar .. 35	66	81	45	43	25	30	25	43	77	76	93
Történelem 27	53	57	39	50	36	38	39	48	49	7^	82
Matematika 46	44	56	27	43	15	40	39	48	49	31	48
Fizika ... —	68	—	45	—	43	—	75	—	85	—	88

Ha ezeknek az adatoknak alapján kiszámítjuk az eltérések átlagát, akkor a következő meglepő eredményt kapjuk:

#### Az eltérések átlaga

magyarnál és történelemnél.....	11.5%
történelemnél és matematikánál .....	12.6%
magyarnál és fizikánál .....	14.0%
történelemnél és fizikánál .....	17.6%
matematikánál és magyarnál .....	17.7%
matematikánál és fizikánál .....	30.3%

A matematikánál és fizikánál mutatkozó nagy eltérés megint rámutat az osztályozás erősen szubjektív jellegére. A fenti adatoknál nem voltunk tekintettel az egyes tanulók osztályzataira, csupán az osztályátlagokat vettük figyelembe. Pontosabb eredményhez jutnánk kikkor, ha az egyes tanulók rokontárgyakban kapott jegyeinek matematikai statisztikai korrelációit számítottuk volna ki. Erre a célra igen alkalmasnak mutatkozik a *Spearman-íele* rangkorrelációs formula. A helyzetet azonban ez a számítás sem enyhítené. Ellenkezőleg, az eltérés még nagyobb lesz.

Az osztályozás szubjektivitásának szemléltetésére még sok hasonló adatot és táblázatot bemutatathatnánk. Ezek mind alátámasztják a reform szükségességét. Hiszen pl. az enyheség és a szigorúság teljesen ferde képet mutat a tanulókról. Az enyhe tanár osztálya az átlagosnál magasabb eredményt és színvonalat, a szigorúé az átlagosnál alacsonyabbat tükröz vissza a bizonyítványokban. Az igazi helyzet éppen fordított. Ugyanis

általában a szigorú tanár osztálya többet, az enyhéé pedig kevesebbet tud, mint amit az osztályzat mutat.

Az osztályzat szubjektivitását és nehézkességét a fentiek szerint az okozta, hogy a tanárok egyrésze nem tudja a teljesítményt megfelelő módon lemérni. Kérdezhetjük, hogy ezen a nehézségen a pontrendszer hogyan tud segíteni? Legelőször is azzal, hogy öt jegy alkalmazásával a tanár számára lehetővé teszi a közepes teljesítmény könnyű értékelését. Ez a hármás. A nagyon jó és a nagyon rossz teljesítmény értékelése is könnyű. Ha ez a három adat rendelkezésre áll, akkor a jó és a közepes, továbbá a közepes és a gyenge teljesítmény közé esőket is könnyebben lehet osztályozni. A pontszámok bevezetése körüli vita is mutatta, hogy a közép osztályozhatósága a tanári kar égető kívánsága. Annak kiküszöbölésére, hogy a pontszámok odaítélésében az egyes osztályokban és iskolákban ne legyen igen nagy különbség, hogy ne legyenek szigorú és enyhe tanárok, azt javasoljuk, hogy a pontszámok eloszlása kb. 10—20—40—20—10% arányban történjék. Természetesen helytelen ezt az eloszlást „ha törük, ha szakad“ keresztülvinni. Ez csupán figyelmeztető a tanár számára, hogy ne szakadjon el túlságosan a normális eloszlástól. Azt igen nehezen lehet elérni, hfcgy a különböző iskolákban pl. a jeles tanulók ugyanazt a színvonalat mutassák. A mostani nevelési reformnak úgysis egyik alapelve, hogy a mostoha szociális helyzetben, a kultúrátlan családi környezetben élő gyermekeket ne sújtsa túlságos szigorú mértékkel az osztályozás. Ezt pedig akkor tudjuk elérni, ha az osztályokat egységnek vesszük és főbb elveiben betartjuk a „fenti eloszlást. Ezzel a kérdéssel összefügg még az is, hogy milyen anyag tudását, milyen mérvű növendékformálást vehetünk 'közepesnek, ennél jobbnak és rosszabbnak. Ennek megállapítása az Ütmutások feladata.

A pontszámokkal történő osztályozás az öt ponton kívül bevezet még egy hatodik lehetőséget is, a nullát. Ezt az a tanuló kapja, aki valamely tanulmányban a legcsekélyebb előmenetelt sem tanúsítja. Az öt pont alkalmazása ideális, mert van középértéke. A hatodik jegynek, a nullának a bevezetését az indokolja, hogy lesznek olyan szemfüles tanulók, akik egy-két tárgyra „ráfeküsznek“ megszerzik a továbbmenetelhez szükséges pontszámokat és a többi tárgyat teljesen elhanyagolják. Ez a lehetőség a gyakorlatban csak igen kis számban fordulhat elő. Ha az eddigi, érdemjegyeket tartalmazó iskolai értesítők adatait átalakítjuk pontszámokká, akkor valamennyi bukott diák a megkövetelt pontszámon alul marad. Ezt magunk is tapasztaltuk többszáz évvégi osztályzat átszámításakor. Ha véletlenül mégis előfordulna ilyen eset — bár csak egészen kevés valószínűsége van —, akkor is célszerűnek mutatkozik a nulla pontszám helyett valamilyen más megoldást keresni. A külön nulla jegy ugyanis igen sok tanárban öntudatlanul is azt a benyomást kelti, hogy nem öt, hanem hat jegy szerepel és ez az egész osztályozási skálának helyzetét megváltoztatja, az osztályozás egyöntetűségét gátolja és az osztályozást bizonytalaná

teszi. Helyesebb a nulla pontszámot teljesen elhagyni. Olyan esetekben, amikor ennek alkalmazása szükségesnek mutatkozik, a tanár ne adjon semilyen pontszámot, azzal a megjegyzéssel, hogy az illető tudása olyan alacsony, hogy semmiképpen sem léphet magasabb osztályba.

A pontszámok alkalmazása, a normális eloszlás figyelembevétele még mindig nem elégséges ahhoz, hogy a szóbeli feleltetés hibáit és hiányait kiküszöböljint. A nevelői hatás lemérése mindaddig szubjektív marad, amíg nincs elég adat az értékelés tárgyilagosságának biztosítására. A szubjektivitás megszüntetését és az osztályozás objektívá tételzését célozza az a lélektani eljárás, amelyet tantárgy-, ismeret- vagy nevelési teszteknek szokás nevezni. Ennek az eljárásnak külföldön igen nagy irodalma van. Magyar vonatkozásban is találkozunk úttörőkkel. Így legelőször is *Baranyai Erzsébet* és *Petrovay Ilona* dolgoztak ki teszteket 1934-ben a földrajz oktatásával kapcsolatban. *Pénzes Zoltán* nagyszabású tanulmányában (1935) a tesztek elkészítésének módját a földrajz, a helyesírás, a nyelvi oktatás és a történelem tanításával kapcsolatban mutatja be. Ugyanebben az évben jelenik meg *Kováts Albert* tanulmánya, aki a külföldi, elsősorban amerikai tantárgytesztekből közül bemutatót. Végül *Stolmár László* tantárgy-, illetve ismerettesekkel népiskolák tanulóinak ismeretanyagát vizsgálta. Mindezek a dicséretreméltó kezdeményezések lassan elhalkultak, jelentősebb folytatásuk, legalább is a magyar pedagógiai és lélektani irodalom tanúsága szerint, nem volt. A tantárgytesztek alkalmazása csak újabban, az osztályozás reformjának kérdésével kapcsolatban nyer nagyobb jelentőséget.

A tantárgy tesztek voltaképpen olyan feladatsorozatok, amelyek, egy bizonyos tárgykörből lélektani fogások segítségével 100—150 kérdést tesznek fel és ezek segítségével a tanulók ismeretének fokát objektív módon állapítják meg. A tesztek elkészítésének technikai kérdéseivel, az értékelés módjával, a megbízhatóság megállapításával e helyütt nem foglalkozunk. (Szemléltetésképpen e fejezet végén szemelvényeket mutatunk be a tantárgy-teszt különböző formáiból.) Rámutatunk azonban azokra a szempontokra, amelyek lehetővé teszik a tantárgytesztek alkalmazásának és a szokásos feleltetésnek összehasonlítását. Meg kell jegyeznünk, hogy ezeket a szempontokat nem az irodalomból, hanem a gyakorlatból merítjük. Az 1946/47-es tanévben ugyanis a Gyakorló Kereskedelmi Középiskolában 203 tanulót vizsgáltunk meg hat teszttel, a Székesfevárosi Mezőgazdasági Leányközépiskolában pedig ^ tanulót négy tantárgypróbával. E helyütt is legyen szabad az intézetek igazgatóinak, továbbá a közreműködő tanároknak, névszerint *Emödi Évának*, *Zwierina Jánosnak* és *Partos Miklósnak* szívélyes köszönetemet kifejezni hathatós segítségükért. A tesztek összeállításában és feldolgozásában tevékeny részt vettek a Közgazdaságtudományi Kar Neveléstudományi Intézetében dolgozó gyakorló tanárjelöltek.

Hasonlítsuk össze a feleltetést és a tesztek alapján történő vizsgálati eljárást.

Feleltetésnél — minden egyes alkalommal — az osztály aránylag kis részének tudását lehet csak ellenőrizni. (Tévedések elkerülése miatt megjegyezzük, hogy a következőikben feleltetésen az ú. n. osztályozó feleltetést értjük. A feleltetésnek másik formáját, amikor egy órán belül egy közepes létszámú osztály Valamennyi tanulóját végigkérdézzük, most figyelmen kívül hagyjuk. Ez utóbbinak egybevetése a teszt módszerrel — az alábbi szempontok alapján — szintén könnyen megvalósítható.) A feleltetésnél egy tanulótól valamilyen összefüggő leckerész felmondatásán kívül legfeljebb 5—10 különálló kérdésre várhatunk választ. Az ilyen szóbeli feleltetés igen nagy időpazarlással jár és éppen ezért a komolyabb tanárok panaszkodnak is az így kárbavesztett idő miatt. Ezzel szemben a tesztekkel történő ismeretvizsgálat 100—150 kérdés kidolgoztatásával egy óra alatt az egész osztályt le tudja mérni. A teszt külső formája olyan, hogy a tanulónak nem kell sóik időt elfecsérelnie az írással és ezért a gondolkodásra elég sok ideje marad. A jól szerkesztett tesztnek még az az előnye, hogy nem pusztán elszigetelt adatok tudását állapítja meg, hanem a lényeges ismeretek tudásán kívül a feladatok megoldásához jelentős elmemunkát is követel.

Ezek a szempontok talán azt a meggyőződést erősítik, hogy a teszt-eljárás pusztán csak gazdaságosabb lenne, mint a szóbeli feleltetés. Fentebb láttuk, hogy az írásbeli vizsgálatok bevezetése azért vált szükségessé, mert a tanulók száma megnövekedett. Ugyanígy azt is gondolhatnánk, hogy a tesztvizsgálat bevezetése is olyan fejlődési fokozat, amelyet csak a gazdaságosság indokol. Ez az álláspont téves, mert a feleltetésnél még más lélektani tényezők is szerepet játszanak, amelyek esetleges káros szerepét és hatását igyekeznünk kell kiküszöbölni.

Köztudomású, hogy maga a feleltetés a tanulók számára — a mai lélektan nyelvén szólva — negatív felszólító jellegű tevékenység (lásd 18. fejezet). A tanulók általában nem szeretik. Ez jelentkezik már abban a diákmentalításban is, amely arra a kérdésre, hogy feleltél-e?, azt a választ adja, hogy hál' Isten nem. Ez a diákhangulat igen gyakran szorongásban, félelemben, drukban mutatkozik meg, amelynek erősségét minden tanár akkor veheti csak észre, ha a noteszát vagy az osztálykönyvét becsukja és áttér a következő óra anyagának ismertetésére. A szorongás nagyságát csak fokozza, ha a tanuló nem készült el az órára. Jól tudjuk, hogy ez elég gyakran előfordul. A szóbeli osztályozó feleltetés technikája ezt maga is elősegíti, hiszen a tanuló előre ki tudja számítani, hogy mikor kerülhet reá a sor. Nincs most szándékomban ennek a szorongásnak lélektani hátterét keresni, bár lehetséges, hogy a felelésre kiszólitott diák az osztály szemében az áldozat szerepét öltötte magára és viseli ennek minden kellemetlen sajátosságát. Ezzel szemben a tesztvizsgálat — mint azt a tapasztalat is mutatta — igen nagy érdeklődést kelt, a tanulók kedvvel dolgozzák fel az itt szereplő feladatokat, köztük egészséges versengést idéz elő, amelynek kedvező hatása még a munka befejezése után is megmarad. Ennek egyik oka az, hogy a tesztek minden egyes feladatát még a jó tanuló sem tudja meg-

oldani; befejezetlen cselekvések tehát az érdeklődést továbbra is fenntartják, a helyes megoldás megszerzése utáni vágyat erősítik (lásd a 19. fejezetet). Ezt a feleltetésnél nem tapasztalhatjuk. A tanulók nagyrésze nem is vesz intenzív részt a többiek feleltetésében. Előfordul ugyan, hogy egyes tanulók szívesen felelnek, ezeket azonban az osztályhangulat strébereknek tartja és így gyakran megakadályozza a komoly, tevékeny munkában.

A tesztek alkalmazásával a tanulók viszonya az egyes tantárgyakhoz is megváltozik. A feleltetés nem mindig tudja kiküszöbölni a hézagos tudást. Az osztályozás nagyszemű hálóján igen sok tanuló gyenge tudással is átcúszik. A teszteljárásnál a tanulók tudják, hogy mindig az egész elvégzett anyagból vizsgáznak, és nincs lehetőség arra, hogy bárki is kikerülje a teljes számonkérést. A tanulást és — így az egyes tantárgyakat is komolyabban fogják venni. Egészen más kapcsolat alakul ki kettőjük között.

Nem lekicsinylendő az a diákvélemény sem, amely a feleltetés alapján történő osztályozást szubjektívnek, a tesztek eredményeit pedig objektív mértéknek tartja.

Különbséget találunk a tanulók ismeretének elbírálásával kapcsolatban is. A felelésnél magától értetődően a lényeges és a lényegtelen adatok egyvelegét nyújtja a tanuló. A tanár összbemelés alapján ítél, értékkel. Nem szívesen hivatkozom ezzel kapcsolatban olyan körülményekre, amikor természetes fáradtság, telítődés vagy egyéb zavaró körülmények miatt a tanár a felelést nem tudja pontosan figyelemmel kísérni és a kapott összbemelés nem hű tükörképe a tanuló tudásának. Ezzel szemben a tesztel lényegtelen adatok nem szerepelhetnek, az értékelés pontos minták alapján történik és az összbemelés helyett tetszésszerinti szempontokat, pl. a gyorsaságot, pontosságot, a tudásanyag gazdagságát, a minőséget stb; külön-külön is értékelhetjük. Ahogyan az írásbeli dolgozat minősítése is — mint láttuk — szubjektív feltételektől függ, ugyanúgy — talán még erősebb mértékben — ezt tapasztalhatjuk a feleltetésnél.' Jól tudjuk, hogy a kiváló tanároknak megvan az a szellemi fegyverzetük, nevelői rutinuk, amelyek tesztek nélkül is biztos képet formál a tanulók tudásáról. Nekünk azonban a közepes és a gyenge tanárookra, nevelőkre is tekintettel kell lennünk. Ez a szempont különösen most — az iskoláztatás széles körre való kiterjesztésekor — válik aktuálissá.

Nem szabad, hogy a minősítésnél olyan tényezők is szerepet játszanak, amelyek a tudástól függetlenül javíthatják vagy leronthatják azt. A szóbeli feleltetés kedvez a jófellépésű, fejlett beszédkészségű tanulóknak, az ideges, zárkózott, szerényebb, halkszavú, esetleg csekélyebbértékűségi érzésben szenvedő diák minősítését igazságtalanul lerontja. Ezeket a tényezőket a tesztekkel kiküszöbölhetjük. Pl. az idegességet vagy alacsonyabbrendűségi érzést ellensúlyozhatjuk azzal, hogy a tesztek egyes feladatait nehézségi sorrendbe állítjuk és fokozatosan haladunk a könnyebb feladatoktól a nehezebbek felé. Az értékelésnél a rokon- vagy ellenszenv nem

játszhatnak szerepet, hiszen — mint említettük — az értékelést megadott minta alapján bárki elvégezheti

Nem lekcisinylendő szempont az sem, hogy a feleltetésnél a tanár a szorgalmat hajlandó túlértékelni, vagy legalább is jegyekben kifejezésre juttatni az értelmes, jófejű, de esetleg kevésbé szorgalmas tanulóval szemben.

Ezt a különbséget is megszünteti a teszteljárás. A feleltetésnek van még egy gyengéje. Ismeretes, hogy a tanárok egyrésze ú. n. kedvenc kérdéseket, pszichológiai terminussal: sztereotip kérdéseket szokott alkalmazni. Ha valaki ezeket kiismeri, érdemtelen előnyökhöz juthat. A sztereotip kérdéseknek is megvan a maguk lélektani oka. Mindig csak azt kérdezzük, ami eszünkbe jut. Ekkor pedig a hasonló vagy azonos kérdések felbukkanásának van nagyobb valószínűsége. A tesztek ezzel szemben lehetővé teszik a legszélesebbkörű, előre kidolgozott, gazdag kérdésfelvetést. Ugyanez a probléma a tanulók részéről is felbukkan. A feleltetésnél a lecke szó szerinti felmondatása a legkárosabb és nagymértékben elítélendő diákkínzás. Szerencsére ez aránylag ritkán fordul elő. Az egészséges felelésnél, amikor a tanuló szabadon spontán módon számol be tudásáról, szerepet játszik egy olyan lélektani sajátosság, amelyet szintén figyelembe kell vennünk. Általában sokkal többet tudunk, mint amit megmutatni képesek vagyunk. Az ismeretek tudatosítása, a sokoldalú tudás megcsillogtatása és annak teljes egészében való feltárása nem könnyű feladat. A kísérletek azt, mutatták, hogy az írásbeli dolgozatoknál kb. feleannyit mutat a tanuló, mint amennyit valóban tud. A teljes tudás felszínrehozása, tudatosítása nehéz és komoly nevelői feladat. Ezen is segít a teszteljárás.

Az eddigiekből talán az tűnik ki, hogy a tantárgytesztek alkalmazása olyan orvosság, amely minden baj meggyógyítására alkalmas. Elfoglalt lennénk, ha ezt állítanánk. Kétségtelen, hogy ennek a módszernek van nagyon jó oldala. Vannak azonban fogyatékségei is. Ilyen elsősorban az, hogy nem ad alkalmat a tanuló kifejezőképességének, stílusának megítélésére. A tanárnak ezt más utakon kell megismernie. Azt a szokásos ellenvetést, hogy a tesztek csak elszigetelt adatokat, egyes, az emlékezet által megőrzött ismerettöredékeket vizsgál, el kell utasítanunk. Ha találkozunk is ilyen tesztekkel, akkor ez a hiba nem a tesztekben, hanem a tesztek előkészítőiben keresendő. Úgy kell ezeket ugyanis összeállítani, hogy a tudás lényegére tapintsanak rá és ne a memorizálható adatokat nyomozzák. Egy kémiaesztet pl. úgy kell összeállítani, hogy annak megoldása biztos támpontot nyújtson a tanulók vegytani tudásáról. Ez a cél pedig könnyen elérhető.

A tantárgytest az egyes tantárgyak elsajátításának mértékét mutatja meg. Nem ad közvetlen felvilágosítást a produktív gondolkozásról, a megállapítások és elvek alkalmazásáról, az adatok értelmezéséről, a következmények levonásáról. Ha ezeket az adatokat nyomozzuk, akkor voltaképpen nem is a tudásra, hanem az intelligenciára vagyunk kíváncsiak és ily esetben bizalommal fordulhatunk az ismeretes intelligenciatesztek alkalmazá-

sához. Ha a tanulók személyiségadataira vagyunk kíváncsiak, akkor az ismeretes karakterológiai vizsgálatok megbízhatóbb, objektívabb képet nyújtanak, mint az a benyomás, amit a gyermek esetleg a gyengébb tanárban kelt. (Ezekről bővebben szoltunk a 17. és 12. fejezetekben.)

Legyen szabad itt azt a talán merésznek látszó kijelentést tennünk, hogy ami a lélektani vizsgálatok számára elvileg megfoghatatlan, azt a nevelői gyakorlat sem lesz képes a maga céljaira széles körökben felhasználni, nem áll módunkban arra tudatosan építeni, azt javítani, kifejleszteni, vagy ha szükségesnek mutatkozik, ellensúlyozni vagy megszüntetni. Széleskörű, hathatós nevelést nem lehet az aránylag kevesebb számú, kitűnő nevelői érzéssel megáldott pedagógusra hagyni és csak ezekre számítani. Igyekezünk kell, hogy ezt a képességet minél szélesebb körökben minél több nevelő megszerezhesse.

A lélektani eljárás módok alkalmazása még szélesebb perspektívát nyit meg számunkra, ha magunk elé képzeljük az iskolai felügyelet és ellenőrzés modern formáját. A tanfelügyelő megjelenik egy iskolában és ott a magával hozott tantárgytesteket kidolgozhatja. Rögtön látja, hol vannak a hiányok és így módjában van az is, hogy a hibákat eredményesen orvosolja, az egyes iskolákat összehasonlítsa és mintegy szintézisben lássa nevelésünk mindenkori állapotát.

Szándékosan legutoljára hagytam a legsúlyosabbnak látszó ellenérvet, azt, amelynek elhárítása nem kis gondot okoz 'a teszteljárás alkalmazóinak. Ezt a problémát a nevelés célja, a nevelési eszmény okozza. Kérdés, lehetséges-e a nevelés célját ilyen kissé laboratóriumizerű eljárással összeegyeztetni, lehetséges-e azt a sokoldalú, igen bonyolult, sok tekiintétben irracionális célt papirossal és ceruzával, mint primitív eszközökkel végrehajtandó feladatokra rávetíteni és azok segítségével megszólaltatni. Nézetünk szerint ennek elvi akadálya nincsen. Ha lehetséges a tudásanyagon kívül az intelligenciát, hajlamokat és irányulásokat, az érdeklődést, az egyéni gazdag érzelmi életet, a személyiség finom árnyalatait lélektani eljárással lemérni, akkor miért ne lehessen a nevelői eszmény kisebb- vagy nagyobbmértékű lecsapódását, a tanulók egyéniségében történő megvalósulását is megfelelő eszközökkel objektív módon megismerni és felismerni. Itt ismét nem a módszerben van a hiba, ha ez nem történik meg, hanem a módszer alkalmazásában, az eljárások megszerkesztőiben. Ha a nevelők megvalósítható célokat tűznek ki, amikor ezeknek a céloknak a megvalósítását elsőrendű kötelességünk ellenőrizni, ennek mértékéről meggyőződni. Ebből az ellenőrzésből pedig nem szabad kihagynunk azokat a pedagógusokat, akiknek nevelői érzéke talán kevésbé ad módot arra, hogy ezt a meggyőződésüket csupán benyomásaikra, intuitív megérzésükre alapozzák. Tegyük lehetővé, hogy ez az ellenőrzés is mindenki számára hozzáférhető, objektív módon történhessék.

Rövid áttekintésünkkel a figyelmet akartuk felhívni arra, hogy az osztályozás eddigi formáját, amely szóbeli kérdések feltevésére, írásbeli dol-



gozatok elkészítése és a viselkedésnek pusztán ösztönszerű megfigyelése alapján történt, a lélektani módszerek, elsősorban a tesztek alkalmazása megbízhatóbbá és objektívabbá fogja tenni. Ha az új iskolai értékelés megtalálja a szerves kapcsolatot a lélektani vizsgálatokkal, akkor biztosítva láthatjuk a nevelési reformok eredményességét is.

#### 4. PÉLDA A TANTÁRGYTESZT MEGSZERKESZTÉSÉRE.

Valamely tárgy anyagából készített tantárgyteszt olyan különböző alakú rövid feladatokat tartalmaz, amelyeket csak a tárgy ismeretében — a gondolkodás segítségével — lehet jól megoldani. Az alábbiakban bemutatunk hét tesztformát. Ezeket együttesen szokás alkalmazni oly módon, hogy mindegyik fajtából ic—20 feladatot készítünk és ezzel felölleljük a kérdéses anyagot, Példáinkat jelen könyvünk tartalmából vettük és célunk csupán a tantárgyteszt bemutatása. Teljességre, vagyis az egész anyag ki-merítésére nem törekedtünk.

A tantárgytesztek külső formái a következők lehetnek:

1. *Igaz-hamis teszt.* Ennek keretében vegyesen 10 helyálló és 10 téves megállapítást mutatunk be. A tételek közül a helyes megállapításokat + jellel, a téveseket — jellel kell megjelölni. (Hely kémelése miatt csak 10 tételt mutatunk be.)

*1. Az érzelmeket is lehet kondicionálni.*

2. *A nagyon intelligens gyermek valószínűleg gyenge szervezettű és testileg is visszamaradott.*

3. *Felnöttek gyakran a sok tanulástól gyengeelméjük lesznek.*

4. *Az élőlény minden pillanatban a legerősebb érdek irányában cselekszik.*

5. *Hosszú, vékony ujjak a művészi képesség jelei.*

6. *A tenyér vonásai már megmutatják az ember sorsát*

7. *Tanulásnak nevezzük az érzéki és értelmi úton szerzett benyomásnak megtartását.*

5. *Élmények azok a lelki tartalmak, amelyek számunkra tudatosak.*

9. *Az emberi természet megnyilvánulásait, adatait, cselekvéseit sohasem szabad kiragadott részleteiben szemlélnünk és vizsgálnunk.*

10. *Az embernek öt érzékszerve van.*

Az igaz és a hamis, a helyálló és a téves megállapításoknak együttes bemutatása végett szinte halljuk a pedagógusok szokásos ellenvetését, hogy káros a tanulókkal helytelen tételeket közölni. Ezzel ellentétes véleményen vagyunk. A tanuló igenis szokja meg azt, hogy nem kész, végleges, megmásíthatatlan ismereteket kap, hanem sok esetben neki kell döntenie arról, hogy valami helyes-e vagy sem. A fenti teszt tehát kitűnő ellenszere a dogmatikus tanulásnak és a tanulót önálló gondolkodásra neveli. Az intelligencia tényezőinek, részfunkcióinak szempontjából (17. fejezet) ez a feladat az egyszerű felfogást és a kritikát veszi igénybe.



<i>i. tanulás</i>	<i>pbi-jelenség</i>
2. <i>kontraszt</i>	<i>cyklotim</i>
3. <i>schizotim</i>	<i>regresszió</i>
4. <i>érzékelés</i>	<i>párat axis</i>
<i>j. élmény</i>	<i>melankolikus</i>
6. <i>identifikáció</i>	<i>irradiáció</i>
<i>tudattalan</i>	
<i>feledés (1)</i>	
<i>ambivalens</i>	
<i>szándék</i>	

Mint láthatjuk, ez a teszt az összefüggések megállapítását teszi próbára. Az összefüggéseket csak az anyag birtokában ismerhetjük fel.

5. *Kiegészítés-teszt.* Ez mondatokat tartalmaz, amelyekből bizonyos szavakat elhagyunk. Ismereteink és a meglévő szavak alapján lehetségessé válik a hiányzó szavak megtalálása. Általában 10—20 ilyen hiányos mondatot szokott tartalmazni ez a teszt-forma. (Itt csak öt hiányos mondatot mutatunk be.) Pl.

1. *Az erkölcsi fogalmakat a pszichológiában vissza kell vezetnünk \_\_\_\_\_ fogalmakra.*

2. *A szavak megismerését \_\_\_\_\_ felfogásnak, a színek, hangok észrevezését \_\_\_\_\_ felfogásnak nevezzük.*

3. *A figyelem a (az) \_\_\_\_\_ tevékenysége, az irányulás a (az) \_\_\_\_\_ tevékenysége.*

4. *A munka-próbák adataiból kapjuk a \_\_\_\_\_ — és a \_\_\_\_\_ — görbét.*

*y A gondolkodás nehézségét az okozza, hogy a (az) \_\_\_\_\_ adatok nem egyeznek meg a (az) \_\_\_\_\_ adatokkal.*

A kiegészítést az intelligencia részfunkciói között bemutattuk és így bővebb magyarázatra nem szorul.

6. *Azonosság és különbözőség felismerésének próbája.* Ez a próba nyolc szóból áll. Ezek közül négy bizonyos vonatkozásban szorosan összetartozik. Alá kell húzni azt a két szót, amelyek a többi négytől legjobban elütnek. Általában 10—20 szó-sorozatot szokás a tesztben felhasználni. (Itt négy sorozatot közlünk.) Pl.

1. *idegrendszer, teszt, kérdőív, fájdalom, spontán beszéd, klinikai módszer*

2. *gyengédség, agresszió, alkalmasság, énkítógítás, önmutogatás, hallás*

3. *sűrités, átöröklés, kerülő út, szimbolizáció, áttolás, kritika*

4. *viselkedés, temperamentum, tudattalan, szimpátia, élmény-világ, teljesítmény*

*j. Analógia-teszt.* Ennek a teszt-formának a szerkezetét már láttuk az intelligenciánál (70. oldal). Megoldása két magasabbrendű intelligencia-tényezőt rejt magában, az összefüggések felismerését és a kiegészítést. Általában 10 ilyen feladatot tartalmaznak a tantárgy-tesztek. Példaképpen bemutatunk öt analógia-tesztet.

*schizotím: ciklotím — introvertált:* \_\_\_\_\_

*tanulás: ismeret = munka:* \_\_\_\_\_

*Binet: intelligenciakor = Stern:* \_\_\_\_\_

*Pavlov: reflexológia = Watson:* \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

A most bemutatott hét teszt-forma együttes alkalmazásával az egyes tantárgyakból olyan tesztet állíthatunk össze, amely az egész anyagot felöleli. A tesztek megoldása arányban van a tantárgy elsajátításának fokával.

## ÖSSZEFOGLALÁS KÉRDÉSEKBEŒ.

	Kérdés	Felelet (fejezet száma)	Irodalmi tájékoztató jegyzék sorszáma
1.	Megbízható-e a mindennapi emberismeret? Mit mondanak a lélektani kísérletek (Hepner, Ruch, Thorndike)? . . . .	1	80, 89
2.	Objektívek-e lélektani szempontból a szépirodalom emberábrázolásai? . . . . .	1	10
3.	Mit jelent a „lélektan“ elnevezés? . . . .	1	83/1*
4.	Helye van-e a lélektanban az értékelésnek, az erköcsi szempontoknak? . . . . .	1, 9	
5.	Mi a lélektan tárgya? Milyen adatok segítségével ismerhetjük meg a tanulókat?	2	19
6.	Mi a célja a viselkedés tanulmányozásának? Melyik lélektani irány foglalkozik egyedül a viselkedéssel? . . . . .	3	57/15, 70 88, 90
7.	Mit jelent a kondicionálás? . . . . .	3	38, 70, 97
8.	Mi a különbség a viselkedés és a teljesítmény között? . . . . .	3	
9.	Mit nevezünk kifejező-mozgásnak? . . . .	3	5, 79
10.	Mit nevezünk teljesítménynek? . . . . .	4, Függ. 2	25/21
11.	Hogyan vizsgáljuk magát a teljesítményt?	4	25/21
12.	Mit nevezünk élményeknek? . . . . .	5	14, 41/23, 46, 82
13.	Melyik lélektani felfogás tartotta egyetlen feladatának az élmények vizsgálatát?	5	57/11
14.	Mit jelent a „tudat-folyam hasonlat“?	5	43
15.	Mit fejez ki az asszociációs törvény? . . .	5	57/11, 82
16.	Milyen módon vizsgálhatjuk meg a tanuló élmény-világát? . . . . .	5	
17.	Mit jelent az élmények perszeverálása? . .	5, 14	
18.	Hogyan jutunk el az élményektől a tudatalan világába? . . . . .	5	
19.	Milyen lelki tartalmakat nevezünk tudatalannak? . . . . .	6	3, 16, 46
20.	Melyik lélektani irány foglalkozik a tudatalan problémájával? . . . . .	6	37, 57/22, 63
21.	Mit jelent az elfojtás, az ellenállás, a sűrités? . . . . .	6	2, 82
22.	A tudatalan lélektana mit tanít az „én“ szerkezetéről? . . . . .	6	36, 82
23.	Hogyan kerül a cselekvés fogalma a lélektani vizsgálódások középpontjába? . . .	7	63, 81, 92, 96
24.	Az egyes lélektani témák, pl. a gondolkodás, hány szempontból vizsgálhatók?	7	
25.	Mit jelent a lélektani „egész“ gondolata? .	7	18, 60, 63
26.	Hogyan lehet jellemezni az egyén és a környezet viszonyát? . . . . .	7	4, 94

\* A törvonal előtti szám az irodalmi tájékoztató jegyzék sorszáma, a mögötte levő szám a könyv fejezet-száma, amelyben a kérdés kifejtése található.

	K é r d é s	Fejelet (fejezet száma)	Irodalmi tájékoztató jegyzék sorszáma
27.	A lélektan milyen fejlődési fokozatokon ment keresztül? .....	7	63
28.	Mutassa be az általános lélektan területeit!	8	70, 83/2
29.	Melyek a gyakorlati lélektan problémái?..	8	65, 82, 89
30.	Mutassa be a lélektan módszereit!....	9	26, 41/1, 59, 69/1, 83/3
31.	Milyen lélektani problémák adódnak a Személyi Lappal kapcsolatban? .....	9	64
32.	Melyek a lélektan problémái? .....	10	26, 69/1, 82
33.	A lélektani problémákkal kapcsolatban hányféle kérdés-feltevés lehetséges? .	10	58, 59, 61
34.	Mi a célja a funkcionális lélektannak? .	10	23, 57/19
35.	Mi a feladata a személyiség lélektanának? .	11	17/20, 41/17, 53/4, 64/1, 77, 83/4
36.	Hányféle karakterológia van? .....	11	57/23, 101
37.	Mit jelent a testalkat és a személyiség kapcsolata? .....	11	52, 64/2
38.	Hogyan értelmezendő a karakterológiai osztály és típusfogalom? .....	11	
39.	Mi a temperamentum-tan? .....	11	57/23
40.	Mit mondanak a képzet-típusok? .....	11	57/23
41.	Mondjunk példát a lélektani karakterológiára! .....	11	44, 57/23
42.	Mi a célja a faktor-elméletnek? .....	11	34, 57/21, 88
43.	Hányféle személyiségvizsgálat van? ....	12	
44.	A személyiségvizsgálatok milyen külső formát vehetnek fel? .....	12	
45.	Melyek a főbb személyiségvizsgálatok? ..	12	45, 64/2, 68, 78
46.	A munka-próbák felhasználhatók-e személyiségvizsgálati célokra? .....	12	55
47.	Mit kell tudnunk a képességekről? ....	12	
48.	Mi a szerepe a megismerő tevékenységnek? .....	13	14/1, 29, 41/10
49.	A figyelem lélektanának főbb megállapításait ma hogyan értelmezzük? .....	14	
50.	Mit jelent az irányulás jelenléte, milyen kísérlettel lehet vizsgálat tárgyává tenni? .....	14	25/12
51.	Mi indokolja az érdeklődés bővebb tárgyalását a lélektanban? .....	14	23
52.	Melyek a főbb érdeklődési irányok? ...	14	40
53.	Soroljuk fel az érdeklődésvizsgálatokat! ..	14	40
54.	Milyen szerepet játszik az érdeklődés a cselekvésben? .....	14	23
55.	Milyen szerepet tölt be az érzéki felfogás?	15	15, 69/6, 73, 83/5—9
56.	Mit mond az alaklélektan az érzéki felfogásról? .....	15	25/9, 99
57.	A mozgás-látást lélektanilag hogyan értelmezzük? .....	15	98
58.	Mit jelent a kontraszt és az irracióció? ..	15	39
59.	Milyen kapcsolat van az érzéki és értelmi felfogás között? .....	15	

	K é r d é s	Felelet (fejezet száma)	Irodalmi tájékoztató jegyzék sorszáma
60.	Milyen kísérlettel lehet kimutatni az érzéki és az érte' mi felfogás kapcsolatát? ..	15	
61.	Mit kell tudnunk az érte' mi felfogásról? .	16	7, 25/16, 30
62.	Mi a feladata a tanulás lélektanának? .	16	25/14, 41/11, 83/10—14
63.	Milyen tanulás-elméleteket ismerünk? .	16	25/14, 69/3
64.	Melyek a tanulás fázisai? .....	16	25/15, 30
65.	Miért helytelen a „bevésés“ fogalma? .	16	
66.	Milyen adatokat nyújt számunkra a teljesítményvizsgálat? .....	16	89
67.	Mit jelent a ráismerés? .....	16	25/15
68.	Soroljon fel egy-két a teljesítményt növelő, ill. csökkentő tényezőt! .....	16	25/15
69.	Mit jelent a transzfer? .....	16	21, 93
70.	Milyen szerepe van az érzéki és az értelmi felfogásnak a cselekvésben? .....	16	
71.	Mit értünk gondolkodáson? .....	17	7, 25/19, 41/18, 56, 69/3, 83/15—17
72.	Miért nehéz gondolkodni? .....	17	
73.	Milyen viszonyban van a gondolkodás é a logika? .....	17	56
74.	Mi a szimbólikus skéma? .....	17	35
75.	Mit értünk intelligencián? .....	17	25/13, 41/22, 56, 69/
76.	Mi volt a célja az első intelligencia-skálának? .....	17	20, 32, 33, 87
77.	Melyek az intelligencia rész-funkciói? ...	17	56
78.	Milyen gondolkodás-típusokat ismerünk?	17	
79.	Mi játszik inger-szerepet a cselekvésben? .	18	25/5 69/4
80.	Mit nevezünk ösztönnek? .....	18	27, 41/3, 53/3, 95
81.	Min alapszik a Szondi-féle ösztön-felosztás? .....	18	13, 42, 63, 84, 85
82.	Milyen kísérlet szemlélteti az ösztönök és a testi funkciók kapcsolatát? .....	18	41/3
83.	Mi a szerepe a szándéknak a cselekvésben?	18	58
84.	Mikor keletkezik a konfliktus? .....	18	1, 11, 62, 82
85.	A konfliktusok feloldása hányféleképpen történhetik? .....	18	1, 11, 82
86.	Mi a különbség a reflex és a cselekvés között? .....	19	
87.	Mi a különbség a reflex és a reakció között? .....	19	
88.	Mit mond a személyi egyenlet? .....	19	83/20
89.	Melyek a cselekvés félbeszakításának következményei? .....	19	58, 60
90.	Várkonyi cselekvés-lélektanának melyek a főbb problémái? .....	19	92, 96
91.	Mi a szerepe az érzelme' nek? .....	20	14/2, 25/7, 27, 4 /5
92.	Mit tanítanak az érzelme' elméletek? ...	0	31, 69/5
93.	Mit jelent az érzelme' kondicionálása? ..	20	97
94.	Mi a különbség az érzelme' és az indulat között? .....	20	27, 31
95.	Melyek az érzelme' élet rendellenességei? ..	2	80, 82

	Kérdés	Felelet (fejezet száma)	Irodalmi tájékoztató jegyzék sorszám
96.	Mit jelent az érzelmi átvitel? .....	20	80, 82
97.	Mit mutat a galvanikus-börreflex- kísérlet? .....	20	69/5, 80
98.	Mit jelent az érzelmi ambivalencia? ...	20	82
99.	Melyek az ember legalapvetőbb érzelmi megnyilvánulásai? .....	20	
100.	Mi jellemzi a mai lélektani szemléletet? ..	20	
101.	Melyek a pályaválasztás helytelen szem- pontjai? .....	Függ. 1	66
102.	Mivel foglalkozik a pályatan? Melyek a szubjektív és objektív pálya-adatok? .	Függ. 1	71
103.	Mi a különbség a képesség- és az alkal- masság-vizsgálat között? Hogyan törté- nik a képesség-vizsgálat? .....	Függ. 1	9, 24, 66
104.	Melyek a munka lélektanának főbb prob- lémái? .....	Függ. 2	29, 63, 89
105.	Mit jelent a betanítás? .....	Függ. 2	22, 54
106.	Milyen gyakorlati szabályok alkalmazha- tók a munka hatásosságának fokozá- sára? .....	Függ. 2	89
107.	Hogyan fogalmazható meg az osztályozás lélektanának problémája? .....	Függ. 3	
108.	Melyek a régi osztályozás lélektani termé- szetű hibái? .....	Függ. 3	48
109.	Hogyan lehet feldolgozni az évvégi értesi- tők adatait? .....	Függ. 3	
110.	Melyek a tantárgy-tesztek alkalmazásának előnyei? .....	Függ. 3	
111.	Milyen szerkezetűek a tantárgy-tesztek? .	Függ. 4	6, 51



## IRODALMI TÁJÉKOZTATÓ.

- i. *Aeppli Ernst*: Lebenskonflikte. Eine psychologische Beratung. 1942. Rentsch. (Életkonfliktusok. Lélektani tanácsadás.)

Igen változatos, életközeli helyzetekben adódó konfliktusokkal ismerkedünk meg. Hiányzik azonban belőle a szigorúan tudományos, kísérleti módszer.

2. *Aeppli Ernst*: Der Traum und seine Bedeutung. 1943. Rentsch. 404 l. (Az álom és magyarázata.)

Az álmok különféle formáit, a különböző álomelméleteket mutatja be a szerző. Munkája végén bő szimbólum-értelmezést is közöl.

3. *Aeppli Ernst*: Psychologie des Bewussten und Unbewussten. 1947. Classen. 286 l. (A tudatos és a tudattalan lélektana.)

Az élmények és a tudattalan lélektanának jelenlegi problematikáját mutatja be a szerző.

4. *Allport F. Fi.*: Social Psychology. 1924. Houghton Mifflin. 453 l. (A szociális lélektan.)

Az első rész az egyén szociális jellegű adataival, a második a szociális, viselkedéssel foglalkozik. Ez a munka szépen megmutatja, hogyan változnak a lélektan fogalmai akkor, ha a szociális szempontból nézzük őket.

5. *Balázs Dezső és Hajnal Richárd*: Ember. Jellem. írás. (Embermegismerés, írásértelmezés.) É. n. Növák. 654 l.

Az íráskutatás története, az írásvizsgálat menete, az egyes mozgáselemek és ezek szintézise, a főbb témák. Sok gyakorlati példával kapcsolatban megismerkedünk az írásvizsgálat felhasználásával is.

6. *Baranyai Erzsébet és Petrovay Ilona*: Kísérlet az osztályozás tárgyissá tételére. A Cselekvés Iskolája 1. 1933. 305—316. l.

A földrajz körébe vágó tantárgy-tesztek szerkesztésének elvei és gyakorlati alkalmazása.

7. *Baranyai Erzsébet*: A magasabbrendű értelmesség. 1938. Szegedi Acca. 302 l.

Az intelligenciavizsgálatok ismertetése után a szerző bemutatja saját felfogását, amely az ú. n. indító gondolatok segítségével óhajtja megközeleltíteni a gondolkodás vizsgálatát.

8. *Baumgarten Franciska*: Arbeitswissenschaft und Psychotechnik in Russland. 1924. Oldenbourg. 147 l. (A munkatudomány és a pszichotechnika Oroszországban.)

Összefoglaló áttekintés az orosz pszichotechnikai vizsgálatokról és a nemzetközi eredmények alkalmazásáról.

9. *Baumgarten Franciska*: Die Berufseignungsprüfungen. 1928. Oldenbourg. 742 l. (Az alkalmasságvizsgálatok.)

Az egyes pályákhoz szükséges alkalmasság megállapítását célzó lélektani vizsgálatok kézikönyve.

10. *Baumgarten Franciska*: Character Traits Derived from Biographies. Character and Personality, 6. 1937. 147—149. l. (Karakterjegyek megállapítása az életrajzok alapján.)

A szerző konkrét vizsgálatokon bemutatja, hogy az írók milyen karakter-tulajdonságokkal, személyiség-jegyekkel ruházzák fel a műveikben szereplő egyéneket.

II. *Baumgarten Franciska*: Beratung in Lebenskonflikten. 1943. Rascher. 132 1. (Tanácsadás életkonfliktusok esetén.)

A gyakorlati életből vett példákon mutatja be a szerző az egyes konfliktusformákat és az ezekkel kapcsolatos, tanácsadást.

12. *Bechterew Wladimir*: Die kollektive Reflexologie. 1928. (A kollektív reflexológia.)

Az egyéni reflexológiából kinőtt, társas viszonyokat is figyelembe vevő objektív lélektani irányzatnak kézikönyve.

13. *Benedek István*: ösztön és bűnözés. 1943. Eggenberger. 248 1.

A Szondi-féle sorsanalízis megállapításainak önálló alkalmazása a bűnözés, elsősorban a gyermekkori bűnözés problémájának megoldására. A szerző négy bűnözési típust mutat be.

14. *Bognár Cecil*: Pszichológia. 1935. Szent István. 334. 1.

Az általános lélektani fogalmak bemutatása után a szerző részletesen tárgyalja a megismerés, az érzelem, a törekvés, a lelki élet egységének és a lélektan egyes területeinek kérdéseit. Ezek a problémák legnagyobb részben az élménylélektan megfogalmazásában szerepelnek.

15. *Boller E.—Brinkmann D.—Waltér E. /.*; Einführung in die Farbenlehre. 1947. Francke. 134 1. (Bevezetés a színelméletbe.)

A színek fizikája, fiziológiája, a színelmélet története és a színek lélektana a leglényegesebb megállapítások felsorolásával könnyen áttekinthetővé válik e munka segítségével.

16. *Bünkmann Donald*: Probleme des Unbewussten. 1943. Rascher. 71 1. (A tudattalan problémája.)

A szerző ismerteti a tudattalan kérdésének néhány főbb adatát.

17. *Brunswik Egon*: Experimentelle Psychologie<sup>v</sup> in Demonstrationen. 1935. Springer. 166 1. (Kísérleti lélektani bemutatások.)

Az egyszerűen előállítható lélektani kísérletek gyűjteménye.

18. *Bühler Charlotte*: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. 1933. Hirzel. 328 1. (Az emberi életpálya, mint lélektani probléma.)

Az ember egész életsorsának, pályafutásának lélektani sajátosságait vizsgálja, így óhajtja a lélektani e<sup>g</sup>ész gondolatát alkalmazni erre az igen érdekes kérdésre, amelyet számos konkrét példán vizsgál meg.

19. *Bühler Kari*: Die Krise der Psychologie. 1929. (2. kiadás.) Fischer. 223 1. (A lélektan válsága.)

Első kísérlet a szerteágazó lélektani irányok és felfogások szintézisére. A szintézis lehetőségét és termékenységét igazolja a Bühler-féle nyelv-elmélet is.

20. *Bürt Cyril*: Mentái and Scholastic Tests. 1939. (5. kiadás.) King., 432 1. (Intelligencia- és tantárgy-tesztek.)

A Binet—Simon-teszt első részletes kritikája. Az intelligencia és az ismeret elválasztása itt szerepel először. Bürt a tesztek eredményeiből statisztikai számítások alapján vonja le megállapításait.

21. *Bussmann Esther*: Le transfert dans l'intelligence pratique chez l'enfant. 1946. Delachaux. 160 1. (Az átvitel szerepe a gyermek gyakorlati intelligenciájában.)

A különböző foglalkozásokkal kapcsolatban a betanulás pszichológiai sajátosságaival ismerkedünk meg.

23. *Claparède Ed.*: L'éducation fonctionnelle. 1931. Delachaux. 266 1. (Funkcionális nevelés.)

Ez a kötet Claparède több tanulmányát tartalmazza. Így pl. többek közt az intelligencia és az akarat funkcionális lélektani bemutatását.

24. *Claparède, Ed.*: Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers? 1933. Flammarion. 350 1. (Hogyan állapítjuk meg a tanulók személyiségadatait?)

A képességvizsgálati eljárások és ezzel együtt a különböző tulajdonságok, képességek, személyiség-adatok ismertetése. Bevezetést nyújt a tesztek módszertanába és a kiértékelési eljárásokra is sok adatot találunk.

25. *Dashiell, J. F.*: Fundamentals of General Psychology. 1938. Pitman. 655 1. (Általános lélektani alapvetés.)

Felöleli a modern lélektan egész anyagát. Jellemző vonása, hogy szerzőjének korábbi behaviorista álláspontja itt már nagy engedményeket tett egy egészséges eklektikus felfogás irányában.

26. *Dumas Georges* (szerkesztő): Nouveau Traité de Psychologie. (Kb. 10 kötetre tervezett nagy lélektani (kézikönyv, amelynek eddig tudomásunk szerint 6 kötete jelent meg. Ez bővített kiadása az 1923-ban ugyancsak Dumas szerkesztésében megjelent kétkötetes Traité de Psychologie-nak.)

I. kötet. Notions préliminaires. Introduction. Méthodologie.

Több szerző önálló fejezetekben bemutatja az ember szerepét az élőlények sorában, az általános és speciális idegrejdszer fiziológiáját, végül a lélektan módszertanát és problematikáját.

27. II. kötet. Les fondaments de la vie mentale.

Tárgyalja a mozgást, az érzékelést^ az alapvetőbb érzelmeket, az érzelmi sokk-hatást és végül az ösztönöket.

28. III. kötet. Les associations sensitivo-motrices.

Bemutatja az egyensúly és tájékozódás lélektanát, az érzelmeket kifejező mozgásokat, a nevetést, a sírást, a mimikát és végül a nyelv lélektani problémájával foglalkozik.

29. IV. kötet. Les fonctions et les lois générales.

A figyelem, az emlékezet, az asszociáció, az automatikus cselekvés, a feszültség kérdéseivel és a szellemi munka természetével foglalkozik.

30. V. kötet. Les fonctions systématisées de la vie intellectuelle.

Bemutatja a felfogást, az értelmi műveleteket, az időérzés lélektanát és az emlékezést.

31. VI. kötet. Les fonctions systématisées de la vie affective et de la vie active.

Az egyes témák: Az érzelmek logikája. Az indulatok. A tendenciák. A szeretet és a gyűlölet. A szociális és morális érzelmek. Az akaras. A fizikai teljesítmény pszichofiziológiája. A találékonyság és a tehetség. .

32. *Éltes Máttyás*: A Binet—Simon-féle intelligencia-vizsgálat eredményei magyar gyermekeken. A Gyermekek, 8. 1914. 257. 1.

33. *Éltes Máttyás*: A gyermeki intelligencia vizsgálata. 1914. Athenaeum. 132 1. mellékletekkel.

A Binet—Simon-teszt alkalmazása magyar viszonyokra. A teszt azóta még nagyobb módosításra szorult. Sajnálatos, hogy Éltes munkája óta nem jelent meg magyar nyelven egy minden tekintetben kielégítő intelligencia-

Flach kimutatja, hogy a gondolkodás folyamatában a szimbolikus szkémák igen fontos szerepet töltenek be. Ezek ugyanis egyfelől szemléletek, másfelől nem szemléletes tartalmakra, jelentésekre utalnak.

36. *Freud Sigmund*: Az ősvalami és az Én. Év nélkül, Pantheon. 78 l.

A pszichoanalízis szemszögéből szerkeszti meg az Én fogalmát.

37. *Freud Sigmund*: A lélekelemzés legújabb eredményei. 1943. Ampelos. 216 l.

Az álomtan, a lelki személyiség felbomlása, a szorongás és az ösztön-élet stb. keretében megismerhetjük a pszichoanalízis módszerét és tárgyalás-módját.

38. *Frolov*: Az élettan csodái. 1947. Új Magyar Könyvkiadó. 164 l.

A Pavlov-féle reflexológia élettani és lélektani alkalmazásainak bemutatása. Különösen figyelemreméltó eredményeket találtak a teljesítménnyel kapcsolatban.

39. *Fröbes Joseph*: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Herder. I. kötet. 1932. 3. kiadás.) 630 -J- 43 l. 2. kötet. (3. kiadás.) 647 l.

A két kötet tartalmazza az ú. n. klasszikus lélektani kísérleteknek teljes anyagát igen bő irodalmi utalásokkal.

40. *Fryer Douglas*: The Measurement of Iqjerests. 1931. Henry Holt. 488 l.

Az érdeklődés természetének és az érdeklődés vizsgálatoknak nagyon részletes, az ismert vizsgálatokat felölelő bemutatása.

41. *Guillaume Paul*: Manuel de Psychologie. 1943. (3. kiadás.) Presses Universitaires. 315 l. (A lélektan kézikönyve.)

Modern szellemű lélektani tankönyv.

42. *Hermann Imre*: Az ember ősi ösztönei. 1943. Pantheon. 300 l.

Hermáim ösztönelmélete, amely a pszichoanalízis ösztöntanítását több tekintetben (pl. a megkapaszzkodás ösztöne) kiegészíti.

43. *James William*: The Principles of Psychology 1901. Macmülan. I. kötet, 689 l. II. kötet, 704 l. (A lélektan elvei.)

A századforduló lélektani megállapításait — élménylélektani keretben — biológiai-funkcionális szemlélettől átitatva mutatja be.

44. *Jung C. G.*: Psychologische Typen. 1930. (5. kiadás.) Rascher. 724 l. (Lélektani típusok.)

A lélektani típusok részletes áttekintése után megismerkedünk a jungi extrovertált és introvertált személyiségképpel. A munka végén — kb. 100 oldalon — az alapfogalmak meghatározását és bemutatását találjuk.

45. *Jung C. G.*: Die psychologische Diagnose des Tatbestandes. 1941. (-2. kiadás.) Rascher. 47 l.

A jungi kötött asszociációs módszer bemutatása és alkalmazása egy kriminológiai esetre.

•46. *Jung C. G.*: Bevezetés a tudattalan pszichológiájába. 1948. Bibliotheca. 180 l. A pszichoanalízis kritikáját és a jungi alapfogalmakat tárgyalja.

47. *Kardos Lajos*: A pszichofizikai történet főbb mozzanatai. Magyar Psychologiai Szemle, 16. 1947. 15—25.

Az alaklélektan szemszögéből vizsgálja a legáltalánosabb érzékelési jelenséget és meghatározza ennek jellemző vonásait.

48. *Kemény Gábor*: Iskolai értékelés és kiválasztás. 1934. (Nagy László Könyvtár 2. szám.)

Az iskolai osztályozás kérdését vizsgálja és ennek szubjektivitását a tanulók szemszögéből is megvilágítja.

51. *Kováts Albert*: Amerikai tantárgy-tesztek. *Gyermek*. 27. 1935. 161—176. 1.  
Különbőféle tantárgyakra alkalmazott tesztek felsorolása és kritikai bemutatása.
52. *Kretschmer Ernst*: Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten. 1942. (15. kiadás!) Springer. 296 1. (Testalkat és személyiség. A konstitúció kérdésének és a temperamentumtanak vizsgálata.)  
A testalkat és a személyiség összefüggésének részletes tárgyalása bemutatja a különböző emberképeket és személyiségvonásokat. Ismerteti karakterológiai szempontból a bűnözés és a tehetség problémáit.
53. *Kretschmer Ernst*: Orvosi pszichológia. Év nélkül. Nóvák. 376 1.  
Orvosi szempontból tárgyalja a lélektan kérdéseit. Foglalkozik az agy és az idegrendszer működésével, a lélektani mechanizmusokkal, az ösztönök, a temperamentum és a személyiségkép adataival.
54. *Lénárd Ferenc*: Az iparostanoncok betanításáról. *Lélektani Tanulmányok*, 4. 1940. 170—180. 1.  
Rövid összefoglalása az 1939-ben Zürichben tartott előadásnak, amelynek anyagát a Postás Műzeiész Tanonciskola négy évfolyamában végzett munkák\* szolgáltatták.
55. *Lénárd Ferenc*: A személyiségvizsgálatok funkcióértéke. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 14. 1941. 40—62. 1.  
Vizsgálat alá veszi a személyiség-teszteket abból a szempontból, hogy azok voltaképpen mit is vizsgálnak.
56. *Lénárd Ferenc*: Á gondolkodás. (A lelki élet vizsgálatai c. kézikönyvben, 139—160. 1.) 1942.  
Bemutatja a gondolkodás- és az intelligencia-vizsgálatokat.
57. *Lénárd Ferenc*: A lélektan útjai. 1947. (2. kiadás.) Franklin. 272 1.  
A lélektan története. Az első rész a filozófiai lélektan fejlődését, a második az önálló lélektan megszületését, a harmadik a mai lélektan főbb irányait ismerteti.
58. *Lewin Kürt*: Vorsatz, Wille und Bedürfnis. 1926. Springer. 92 1. (Szándék, akarat és szükséglet.)  
Lewin cselekvéslélektanának alapfogalmait tartalmazza.
59. *Lewin Kürt*: Gesetz und Experiment in der Psychologie. 1927. Symposion. 375—421. 1. (A lélektani törvény és kísérlet.)  
A lélektani törvénynek és a lélektani kísérlet feladatának modern megfogalmazása.
60. *Lewin Kürt*: Die Entwicklung der experimentellen Willenspsychologie und die Psychotherapie. 1929. Hirschel. 28 1., ábrákkal. (A kísérleti akaratlélektan fejlődése és a pszichoterápia.)  
Az akarat lélektanának problémáit a szerző beépíti a cselekvés keretébe.
61. *Lewin Kürt*: Der Übergang von der Aristotelischen zur Galileischen Denkweise in Psychologie und Biologie. *Erkenntnis*, 1. 1931. 421—466. 1. (Áttérés a lélektanban és a biológiában az aristotelesi gondolkodásmódról a Galilei-féltre.)  
Ez a tanulmány bemutatja azt az új lélektani szemléleti módot, amely sok vonatkozásban rokonságot mutat a funkcionális lélektannal.

64. *Mátrai László*: jellemtan. (Karakterológia.) 1943. OKT. 152 1.  
Tárgyalja a személyiség szerkezetét, a személyiség megismerésére szolgáló karakterológiai rendszereket, a grafológiát és a teszt-eljárásokat, a személyiség fejlődését, végül a Személyi Lapok lélektani szempontjait.
65. *Meili Richárd*: Psychologische Diagnostik. 1937. Reinhardt. 252 1.  
A gyakorlati lélektani teszt-vizsgálatok módszertana és összefoglaló áttekintése.
66. *Mérei Ferenc*: A pályaválasztás lélektana. 1942. Unitas. 48 1.  
A pályaválasztás itt úgy szerepel, mint a még dolgozni kényszerülő, de választási lehetőségekkel már rendelkező néprteg egyik társadalomlélektani jelensége.  
67. *Mérei Ferenc*: A Rorschach-táblák felszólító jellege. Magyar Psychologiai Szemle, 16. 1947. 115—125. 1.  
Az ismert Rorschach-vizsgálat értékelő szempontjai közé egy újat sorol be, ez a felszólító jellegnek figyelembevétel.
68. *Morf Gustav*: Praktische Charakterkunde. 1945. Francke. 294 1. (Gyakorlati karakterológia.)  
Jó áttekintés a különböző karakterológiai eljárásokról. Bö fejezet foglalkozik az abnormális személyiségvonásokkal. «
69. *Munn N. L.*: Psychology. The Fundamentals of Humán Adjustment. 1947. Harrap. 497 1. (Lélektan. Az emberi alkalmazkodás alapvetése.)  
A modern lélektan problémáit kísérleti vizsgálatok alapján ismerteti.
70. *Pavlov I. P.*: Lecons sur l'activité du cortex cerebral. 1929. Legrand. 418 1. (Fejezetek az agyvelő tevékenységéről.)  
A kondicionálásra vonatkozó kísérletek átfogó ismertetése.  
71. *Permjak E.*: Nem nehéz a választás. 1948. Új Magyar Könyvkiadó. 226 1.  
A különböző foglalkozások népszerű regényes formában való bemutatása pályaválasztás céljából.
72. *Piéron Henry*: Psychologie expérimentale. 1934. (3. kiadás.) A. Colin. 220 1.  
A lélektannak, mint a viselkedés tudományának kísérleti eredményeit foglalja össze.
73. *Piéron Henry*: La sensation. 1945. Gallimard. 420 1. (Az érzékelés.)  
Az összes érzékelésmódok részletes, kísérleti vizsgálatokkal alátámasztott ismertetése. A szerző legsajátabb kutatási területének eredményeit ismerteti.
74. *Ranschburg Pál*: Az emberi elme. 1923. I. kötet. Az értelem. 278 1. II. kötet. Érzelem, ösztön, akarat, egyéniség. Pantheon.  
A lelki jelenségeknek főképen orvosi, fiziológiai oldalról történő, részletes ismertetése.
75. *Rapaport Dávid* (és mások): Diagnostic Psychological Testing. I. kötet, 573 1. II. kötet, 1946. 516 1.  
Az intelligenciavizsgálatok és az ismertebb személyiségvizsgálatok eredményeinek kritikai bemutatása nagy normális és klinikai anyagon.  
76. *Révész Géza*: Die Bedeutung der Psychologie. 1947. Francke. 88 1. (A lélektan jelentéséről.)  
A lélektan egyes területeit, a különböző szaktudományokkal való viszonyát és az amszterdami egyetemi lélektani képzést mutatja be.
77. *Rohraeber Hubert*: Charakterologie. 1939. Nóvák. 187 1.

- Nagy részletességgel és sok vizsgálati anyag ismertetésével mutatja be a tudományos grafológia alkalmazását.
80. *Ruch F. I.*: Psychology and Life. 1944. (3. kiadás.) Scott. 7J4 1. (Lélektan és az élet.)  
A modern lélektani kérdéseket életközelségben, a gyakorlati szempontok figyelembevételével mutatja be.
81. *Schiller Pál*: Bevezetés a lélektanba. A cselekvés elemzése. 1944. Pantheon. 310 1.  
A lélektant, mint cselekvéstant fogja fel.  
82. *Schjelderup H. K.*: Psychologie. 1928. Gruyter. 330 1.  
Kitűnő bevezetés a lélektanba élvezetes stílusa, konkrét fogalmazása miatt.
83. *Stern William*: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. 1935. Nijhoff. 832 1. (Általános lélektan perszonalisztikus szempontból.)  
A lélektan ismeretes problémáit az egész-látás, a személyiség, mint középponti fogalom figyelembevételével tárgyalja.  
84. *Szondi Lipót*: Schicksalsanalyse. 1944. Schwabe. 355 L (Sorsanalízis.)  
A genotróp család kutatás számos példával szemléltetett elmélete.
85. *Szondi Lipót*: Experimentelle Triebdiagnostik. 1947. Huber. 208 1. (Kísérleti ösztöndiagnostika.)  
A Szondi-teszt ismertetése. Külön kötetben mellékelve a teszthez szükséges fényképsorozat.  
86. *Tarcsay Izabella*: Pszichodiagnostika. 1940. Eggenberger. 235 1.  
A Rorschach-teszt ismertetése, különös tekintettel a nem-normális egyének felvételeire.  
*Sj. Termán L. M.*: The Measurement of Intelligence. 1944. (Új kiadás.) Houghton Mifflin. 362 1. (Az intelligencia mérése.)  
A Binet—Simon-tesztnek ú. n. stanfordi változatát közli ez a munka.  
88. *Thomson Godfrey*: The Factorial Analysis of Human Ability. 1946. (2. kiadás.) University of London. 386 1. (Az emberi képességek faktor-elemzése.)  
A Spearman-féle faktorlélektan módszereinek részletes ismertetése, kibővítése és alkalmazása a teszt-vizsgálatokra.  
*S<. Tiffin Joseph*: Industrial Psychology. 1946. Prentice-Hall. 386 1. (Ipari lélektan.)  
A gyakorlati lélektan kérdéseinek ismertetése. Rövidebb áttekintést ad a matematikai statisztikai módszerekről is.
90. *Tilquin Andr'e*: Le behaviorisme. 1942. Vrin. 532 1.  
A behaviorismus felfogását valló pszichológusok (Watson, Meyer, Weiss, Hull, Kantor, Tolman stb.) elméleteinek ismertetése.
91. *Uexküll J.*: Umwelt und Innenwelt der Tiere. 1909. Springer. 262 1.  
A környezet szerepének főképen az állatok viselkedésével kapcsolatos vizsgálata.
92. *Várkonyi Hildebrand*: A cselekvések elemzése. Magyar Psychologiai Szemle, 8. 1935. 290—322. 1.  
Magyar nyelven első ízben fejti ki a cselekvéseknek lélektani fontosságát.
93. *Várkonyi Hildebrand*: Az alaki képzés és az átvitel kérdése. 1938. Stepha-

- 95- *Várkonyi Hildebrand*: Az ösztönök kérdése. Magyar Psychologiai Szemle, 16-1947. 1—14, 1.
- A modern ösztönelméletek összehasonlítása és kritikája.
96. *Várkonyi Hildebrand*: A cselekvéslélektan vezető gondolatai. Magyar Psychologiai Szemle, 16. 1947. 89—101. 1.
- Jelen munkánkban, a 19. fejezetben ismertetett cselekvéslélektan részletesebb kifejtése.
97. *Watson J. B.*: Behaviorism. 1924. People's Inst. 319 1.
- A behaviorista felfogás alapfogalmait tartalmazza. Az érzelmek kondicionálásának részletes leírása.
98. *Wertheimer Max*: Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung.. Zs. f. Psychol. 61. 1912. 161—265. 1.
- A mozgáslátás lélektanának kísérleti vizsgálata.
99. *Wertheimer Max*: Über Gestalttheorie. 1924. Syniposion. 24 1.
- Az alaklélektan alapfogalmait és célját ismerteti.
100. *Young Kimball*: Handbook of Social Psychology. 1946. Kegan. 578 1.
- Sok részletet felölelő kézikönyv a szociális lélektan témáiról.
101. *Zemplén György*: Jellem és sors a modern karakterológiában. 1942. 32 1.
- A dinamikus és statikus karakterológia kettéválasztása.



## SZÓTÁR.

*Adaptáció* (latin) = az élőlény tulajdonsága: az ingeikhez csak több-kevesebb idő eltelte után tud teljes mértékben alkalmazkodni. Ezt tapasztaljuk pl. ha világosból sötétbe lépünk.

*Adekvát* (latin) — megfelelő. '

*Adottság, 1. Hajlam*

*Agresszió* (latin) m személyiség-vonás, amely ellenségeskedésben, mások megtámadásában, sértegetésében, veszekedésben, ellenkezésben stb. nyilvánulhat meg.

*Akarat* = a régi lélektan meghatározása szerint a lelki élet alapvető megnyilvánulása, amely a tudatos célratoréssal jellemezhető. A mai lélektan szerint helyesebb, ha akarat helyett cselekvésről beszélünk és a cselekvés lefolyásának törvényszerűségeit kutatjuk. Ezt igazolja az is, hogy az ú. n. akaratvizsgálatok kevés eredménnyel jártak szemben azokkal a vizsgálatokkal, amelyek a cselekvés törvényszerűségeit nyomozták

*Aktív* (latin) = cselekvő.

*Akusztikus* (görög) — hallási.

*Alaklélektan* = lélektani irány, amely az élménylélektannal ellentétben állítja, hogy a lelki egészeknek, alakoknak elsőbbségük van a részekkel, az elemekkel szemben. Az egyes lelki elemek szerepét és jelentőségét azok az egészek határozzák meg, amelyekbe be vannak ágyazva. Főbb képviselőik: Kaffka, Wertheimer, Köhler, -Lewin stb. Egyike a legtermékenyebb lélektani felfogásoknak.

*Alkalmazott lélektan, 1. Gyakorlati lélektan.*

*Állatlélektan* az állatok viselkedésével és teljesítményeivel foglalkozó lélektani tudomány. Különösen a magasabbrendű gerincesek (pl. emberszabású majmok) vizsgálatával szolgált gazdag anyagot az általános lélektan számára. Az ösztönélet, az egyszerű reakciók és a tanulás problémáin kívül állatlélektani kísérletek segítségével vizsgálták még a gondolkodást, az érzelmi életet, az együttélést, a csoportalkotást stb. Nevezetesebb állatpszichológiai kísérleteket végeztek Thorndike, Pavlov, Watson, Bechterev, Katz, Buyten-dijk, Lashley, N. R. F. Maier stb.

*Alom* = alváskor szűkült tudattal kísért lelki tevékenység, amely önálló lelki törvényszerűségeket mutat. Ez utóbbiakat akarják felderíteni az ú. n. álommagyarázatok (lásd pszichoanalízist), amelyek már tudományosabb formái a minden korban divatos álomfejtéseknek.

*Alternatív* (latin) — kettős, kétféle. A lélektanban alternatív eljárást alkalmazunk, ha pl. a kísérleti személyek teljesítményeit a következő páros csoportokba osztjuk: megfelelt — meg nem felelt, vagy átlagon aluli — átlagon felüli, vagy igen — nem stb. A karakterológiákban az alternatív eljárásnak megfelelő az osztályfogalom.

*Ambidextria* (latin) — kétjobbkezeség, a jobb- és a balkéznek egyforma ügyességét jelenti.

*Ambivalencia* (latin) — kettősértékűség. Az egyéni lelki életnek az a sajátossága, hogy valamely érzelm, törekvés stb. mellett ugyanakkor ugyanolyan vonat-

kozásban szerephez juthat az ellentétes érzelem, törekvés stb. Pl. a szeretet mellett a gyűlölet, vagy akarhatunk valamit meg nem is stb.

*Analógia* (görög) = hasonlóság, hasonlat.

*Antipátia* (görög) = ellenszenv, érzelmi elutasítás. Gyakran ösztönös. Ellentéte a *szimpátia* (l. o.).

*Antropológia* (görög) = embertan, az ember fizikai, fejlődéstani sajátosságaival foglalkozó tudomány.

*Appercepció* (latin) — az új benyomásnak a régebbi lelki tartalmakhoz való kapcsolódása. A régebbi lélektannak egyik alapfogalma. Ma egyszerűen olyan érzéki vagy értelmi felfogásnak nevezzük, amely egyúttal tudatos is, tehát tudatos felfogást jelent. Lásd még a *percepció* fogalmát.

*Asszociáció* (latin) — az élménylélektan egyik alapfogalma. Jelenti a *képzetek* (l. o.) kapcsolatát. Az élménylélektan az összes lelki jelenségeket az a. fogalmával akarta megmagyarázni. Az újabb lélektan egyrészt megszüntette az a. egyeduralmát, másrészt szerepét kiterjesztette a gondolatokra, az érzelmekre, a mozgásokra és a cselekvésekre is.

*Asszociációs lélektan* — az élménylélektan primitív formája. Azt állítja, hogy a lélektan egyedüli feladata a képzetek közötti kapcsolatok, az asszociációk megállapítása. Képviselői: Locke, Hume, Hartley, Priestley stb. .

*Atomizmus* (görög) = lélektani szempontból az a túlhaladott felfogás, amely szerint a lélektani problémák megoldásánál a legkisebb részeket kell vizsgálat alá venni és ezekből mozaikszerűen felépíthető az egész. Lásd *élménylélektan*, *alaklélektan*.

*Auditív* (latin) = hallási.

*Automatizmus* (görög) — olyan mozgás vagy cselekvés, amelynek egyes mozzanatait a tudat nem kíséri, pl. a járás vagy a gépirás.

*Biológia* (görög) = élettan.

*Csekélyértékűség érzése* (Minderwertigkeitsgefühl) Adler individuális lélektanának alapfogalma. Adler szerint az ember a társadalom hatalmas erőrendszerében sokkal alacsonyabbrendűnek, csekélyebbértékűnek érzi magát, mint amilyen valójában. Ezt az érzését győzi le az érvényesülésre törekvéssel. Ez a jelenség voltaképpen kompenzáció, amely fiziológiai vonatkozásban is megtalálható, az egyes szervek megbetegedésénél.

*Depresszió* (latin) — lehangoltság, kedvtelenség. A nagymértékű lehangoltság már a lelki élet megbetegedésének egyik tünete. Ellentéte a *mánia* (l. o.).

*Diagnózis* (görög) — valamilyen tulajdonság, jellemvonás, betegség stb. felismerése, megállapítása.

*Differenciált* (latin) — szétváló, egymástól elkülönülő.

*Egocentrikus* (latin) = az Én van a központban, énközpontú.

*Egoizmus* (latin) = az egyen csak saját magát tartja' fontosnak, első es alapvető tényezőnek.

*Elfelejtés* — a tanulással ellentétes folyamat.

*Élménylélektan* — az a lélektani felfogás, amely a lelki tartalmak, az élmények elemzésével akar lélektani megállapításokhoz jutni. Ilyen elemek az érzetek, a képzetek, az érzéki érzelmek stb. Első képviselője Wundt. Szokás még tudatlélektannak, tartalmi lélektannak vagy önmegfigyeléses, introspekciós lélektannak is nevezni. Primitív formája az asszociációs lélektan.

*Emberismerő-nek* nevezzük azt, aki embertársai természetét, személyiségét, lélektani sajátosságait (pl. az érzelmi világot, törekvéseket stb.) helyesen ismeri fel.

*Én* = az élménylélektan meghatározása szerint a lelki jelenségeknek, az élményeknek hordozója. Az újabb lélektani elméletek kimutatták, hogy az Énnek tudattalan része is jelentős szerepet játszik. Az Énhez kapcsolódó tudatos lelki tartalmakat közös néven tudatnak nevezik.

*Epigenezis* (görög) = az a felfogás, amely szerint a fejlődésben a környezet is nagy szerepet játszik.

*Értelem*, lásd *gondolkodás*, *intelligencia*.

*Érzéksalódás* — oly lélektani jelenség, amelynél a szervezet válasza a külső vagy belső ingerekre az átlagostól, a normálistól eltérő. Ilyenek pl. az *illúzió* (1. o.), a *hallucináció* (1. o.). Nem tekintjük érzéksalódásnak tehát, ha az ingereket azok objektív adottságaitól eltérően, de a legtöbb ember egyformán fogja fel. Ez utóbbiak közé tartozik a legtöbb geometriai-optikai csalódás vagy a Wertheimer-féle phi-jelenség.

*Érzékszerv* = az élőlény oly fiziológiai adottsága, amellyel a külvilág ingereit és önmagának állapotait (pl. egyensúly, közérzés stb.) felfogni képes. Az ingerek felfogásának folyamatát érzékelésnek nevezzük.

*Érzelmek fajtái* = az egyes érzelmek elnevezése. A lélektanban különböző felfogásokkal találkozunk, így pl. Wundt megkülönböztet kellemes és kellemetlen, feszítő és feloldó, izgató és megnyugtató érzelmeket, más szerzők tárgyas, illetve tárgyatlan érzelmeket stb. Megnyugtató felosztással ma a lélektan még nem rendelkezik.

*Érzet* = az élménylélektan megállapítása szerint a külső vagy belső ingereket érzékszerveinkkel, mint érzeteket vesszük tudomásul. Az érzet azonban csak a tudományos absztrakció, elvonás, terméke. A valóságban mi tárgyakat, alakokat, egészeket, folyamatokat érzékelünk, tapasztalunk. Ez a mai lélektan egyik legjelentősebb megállapítása.

*Észmértársulás*, 1. *asszociáció*.

*Észrevezés*, 1. *percepció*.

*Extrospekció* (latin) = mások megfigyelése.

*Extrovertált típus* — Jung tipológiája szerint a kifelé, a világnak élő ember típusa, akinek főtörekvése a külvilágra való hatás, annak átalakítása. Ellentéte az *introvertált típus* (1. o.).

*Faktor* (latin) = tényező.

*Fantázia* (görög) = képzelet. A produktív cselekvéseknek egyik formája, amely régebbi ismeretei, élménytartalma, tudattalanja stb. anyagából újat alkot, a nélkül, hogy valamilyen problémát akarna megoldani vagy valamilyen teljesítmény elérése lenne szándékában. A képzelet munkája igen változatos. Megnyilvánulhat az álomban, a művészi munkában, a teremtő fantáziában stb. Nem hiányozhat a produktív alkotás egyéb területéről sem, pl. nagy szerepe van a gondolkodásban, az államvezetésben stb.

*Fenotípus* (görög) — az egyén tulajdonságainak együttese, tekintet nélkül arra, hogy ezek öröklöttek-e vagy sem. Ellentéte a *genotípus* (1. o.).

*Fiziognómika* (görög) = az ember testi adataiból akar következtetni a személyiség-jegyekre. A modern lélektan e következtetéseket általában kétes értékűnek tartja. Első képviselője Aristoteles, majd Porta, Lavater stb. Lásd még *frenológia*.

*Fiziológia* (görög) = élettan, az egyén életjelenségeivel foglalkozó tudomány, Szűkebb körű, mint a biológia, amely az életjelenségeket nagyobb összefüggésekben vizsgálja.

*Frenológia* (görög) = a koponyaalkatból akar következtetni a személyiség-jegyekre. Ez a törekvés nem járt sikerrel. Fő képviselője Gall. Lásd még *fiziognómika*.

*Funkcionális lélektan* = lélektani irány, amely az egyes lelki jelenségeknek az

*Galvanométer* = az elektromos áram mérésére szolgáló eszköz.

*Gátlás* — a lélektanban azt jelenti, hogy a mozgásoknak, a cselekvéseknek, az élmények lefolyásának szabad menetét valami akadályozza.

*Genetikus* (görög) = fejlődési, származási. A genetikus lélektan fejlődéslélektant jelent.

*Genotípus* (görög) =: az egyén öröklött (génektől származó) tulajdonságainak együttese. Ellentéte a *fenotípus* (1. o.).

*Globális* (görög) = • teljes, nem a részleteket, hanem az egész szempontját veszi figyelembe.

*Grafológia* (görög) = az a tudomány, amely az ember kézírásából következtet a személyiség-jegyekre. Ujabban szigorúan tudományos módszert alkalmaz és ez biztosítja megállapításainak objektivitását. Nevét Michontól, a francia grafológustól nyerte 1870-ben. A tudományos grafológia képviselői; Crépieux-Jamin, Binet, Klages, Saudek, nálunk többen (lásd Irodalmat). A tudományos grafológia képviselőitől el kell választanunk a sarlatán grafológusokat, mert hiányzik munkájukból a tudományos módszeresség.

*Gyakorlás* — a cselekvés ismétlése.

*Gyengeelméjűség* = az átlagon jóval aluli intelligencia jelzésére szolgál. Egyes fajaira nézve lásd 68. oldalon lévő táblázatot.

*Hajlam* = olyan öröklött egyéni tulajdonság, amely az egyént bizonyos — az átlagosnál erősebb mértékű — cselekvésre készíti. A hajlamok nem olyan melegek, mint az ösztönök. Nevelési szempontból fontos az egyén hajlamainak megismerése.

*Hallucináció* (latin) = oly *érzéksalódás* (1. o.), amelynél nincsen jelen megfelelő inger. Pl. emberi beszédet hallunk, szavakat hallunk fizikai hangok jelenléte nélkül és azt hisszük, hogy tényleg beszél valaki. A hallucináció már kóros jelenség. Lásd még *illúzió*.

*Herbárium* (latin) = növénygyűjtemény.

*Idióta* (görög), lásd *gyengeelméjűség*.

*Időszemlélet* — jelenti az időbeli egymásutánosság felfogását. A vizsgálatok azt mutatták, hogy fizikai idő és a szubjektív, a tapasztalati idő nem mutat azonos vonásokat. A régi lélektanok kedvelt témái közé tartozott.

*Illúzió* (latin) — oly *érzéksalódás* (1. o.), amelynél ugyan a megfelelő inger jelen van, azonban ennek a szervezetben kiváltott hatása jóval nagyobb, gazdagabb és erősebb, mint a normális hatás. Pl. az óra kettyegéséből emberi hangokat hallunk ki. Lásd még *hallucináció*.

*Imbecilis* (latin), lásd *gyengeelméjűség*.

*Impulzív cselekvés* (latin) = értelem, megfontolás nélküli ösztönös cselekvés, amely igen gyakran robbanásszerű formát ölt.

*Impulzus* (latin) — ösztönzés, indíték.

*Individuum* (latin) = egyén. *Individuális* — egyéni ,

*Individuálszicbiológia* = Adler lélektani felfogása, amely a pszichoanalízistól eltérően az egyén alapvető hajtóerőjének nem az ösztönölést és a szenvedélyeket, hanem az érvényesülést és a hatalom utáni törekvést tartja. Szerinte ez irányítja az emberek cselekvéseit, életpályáját és viszonyát a többi emberhez. Lásd még *csekélyebbértékűség érzése*.

*Inger* — az a külső vagy belső hatás, amely a szervezetben valamilyen feleletet, reakciót vált ki. Az élménylélektan ezt a feleletet érzetnek nevezte. A mai lélektan az ingerekre adott feleletek közé sorolja többek közt az érzelmeket, a viselkedéseket, a cselekvéseket is.

*Ingerlékenység* = a szervezetnek az a tulajdonsága, hogy a külső vagy belső ingerek az átlagosnál, normálisnál erősebb hatást váltanak ki benne.

*Intenzitás* (latin) — erősség.

*Introspekcio* (latin) = önmegfigyelés.

*Invertált típus* (latin) — Jung szerint a befelforduló ember, aki a külvilágot nem veszi tekintetbe és csak önmagában keresi élete célját. Ellentéte az *extrovertált típus* (1. o.).

*Inventár* (latin) = leltár.

*Irradiáció* (latin) — kisugárzás.

*Irrealitás* (latin) = a valóságban nem létező világ. Ellentéte a realitás, a valószínűságon létező világ.

*James—Lange érzelem-elmélet* szerint az érzelmekkel együttjáró testi elváltozások (pl. sírás, izomfeszültség stb.) nem az érzelmek következményei, hanem ezeknek tudomásulvételét éljük át érzelmek alakjában. Az érzelmek így nem mások, mint organikus, szervi érzetek. Ezt a felfogást jellemzi az a mondás, hogy „nem azért sírunk, mert szomorúak vagyunk, hanem azért vagyunk szomorúak, mert sírunk“. Ennek az elméletnek csak annyiban van igaza, amennyiben — bizonyos esetben, pl. alkohol fogyasztásakor — a testi elváltozás felkelthet érzelmeket.

*Jellem*, lásd *személyiség*.

*Jellemvonások* = a személyiséget jellemző adatok.

*Karakter*, lásd *személyiség*.

*Karakterológia* (görög) = az a lélektani tudomány, amely az ember megismerését egységes személyiség-kép, karakter-kép megrajzolásával akarja megközelíteni. Lásd a *Személyiségről* szóló fejezeteket.

*Képzet* = az élménylélektan meghatározása szerint a már tapasztalt érzéki adatok újrafelidézése, tudatosítása lehetővé teszi ezeknek az adatoknak szemléletes elképzelését s ennek a folyamatnak eredménye a képzet. Pl. ha már egyszer láttuk az egyetem épületét, akkor ennek képét újra magunk elé tudjuk idézni. A képzet fogalmával a mai lélektanban nem találkozunk, mert egyrészt nem lehet tudományos kísérlet tárgyává tenni, másrészt a vele kapcsolatos problematika beleolvad a tanulás, a felidézés, a teljesítmény ismeretes vizsgálataiba. \*

^*Képzettársítás*, lásd *asszociáció*.

*Kompenzáció* (latin) — lélektani jelenség, amely előáll akkor, ha gyengébb képességek legyőzésével szert teszünk átlagosnál magasabb teljesítményre. Pl. Demosthenes dadogását legyőzve, kompenzálva híres szónokká vált. Lásd még *Csekélyértékűség érzése*.

*Komplexum* (latin) — a pszichoanalízis megfogalmazása szerint oly emlék- és indulatcsoport, amely az elfojtott élmények körül alakul ki.

*Kondicionális., kondicionált* (latin) = feltételes.

*Kondicionálizmus*, lásd Pavlov lélektanát.

*Konfabulálás* (latin) = képzeletbeli eseményeknek, történeseknek, meséknek igaznak tartása.

*Konfliktus* (latin) — összeütközés.

*Konstitúció* (latin) = testalkat.

*Kontaktus* (latin) zr: kapcsolat.

*Kontraszt* (francia) = ellentét, különbség.

*Korreláció* (latin) — kapcsolat.

*Kriminálpszichológia* — a bűnözők lélektanával foglalkozó tudomány. Klasszikus képviselője Lombroso, aki a bűnözők lélektani vizsgálatára hívta fel a figyelmet. Hosszú ideig a pathopszichológia egyik ágának tekintették. Ujabbban önálló lélektani tudományá vált. A bűnözőkben nemcsak beteg egyént látnak, hanem igyekeznek a bűnöst alkati, örökléstani, lélektani, elsősorban ösztöntani alapon megérteni.

*Kronométer* (görög) n időmérő. Lélektani kísérletekhez használtak olyan idő-

*Labilitás* (latin) — könnyen kimozdíthatóság. bizonytalanság, ingadozás. Ellen-téte a *stabilitás* (1. o.).

*Lakonikus* (görög) = rövid, szűkszavú.

*Lélek* szó a lélezés kifejezéssel mutat rokonságot. A régiek ugyanis azt hitték, hogy az élőlény élete a lélektől, vagyis a lélekzéstől függ. Későbbben egyesek önálló létezőnek, a test ellentétének, mások a testtel rokon, vele szorosan egybefonódó tényezőnek tartották. A régi felfogás szerint 'a lélektan a lélek megnyilvánulásaival foglalkozik. Ez a lélektant leszűkíti az élmény-lélektan területére. Az újabb nézet szerint a lélektan tárgya nem a lélek, hanem az élőlény a maga teljes egészében, minden megnyilvánulásával egyetemben.

*Logika* (görög) = a gondolkodás eredményének, az ismeretnek formális Szabá-lyaival foglalkozik. Azt vizsgálja, hogy ezek milyen szabályok betartása mellett igazak, illetve helyesek. A lélektani és a logikai szempont tisztázat-lansága mindkét tudományban sok bajt okozott.

*Logosz* (görög) z= szó, ész, gondolat. Használjuk a „tan“ értelemben is.  
*Magatartás*, lásd Viselkedés.

*Mánia* (görög) =z kóros állapot, amely hangulati emelkedettségben, nyugtalan-ságban, bőbeszédűségben stb. nyilvánul meg. Enyhébb formájában meg-találjuk a normális egyéneknel is. Ellentéte a depresszió (1. o.).

*Matematikai statisztika* = matematikai segédtudomány, amely általában a nagy-számú adatokkal kapcsolatos jelenségek számszerű feldolgozását vállalja magára oly módon, hogy exakt matematikai módszerek segítségével az adatokat értelmezi és a. köztük fennálló viszonyokat felfedi. A matematikai statisztika főbb témái: az adatok összegyűjtése, táblázatba foglalása, a gya-korisági eloszlás, a jellemző értékeknek kiszámítása, a variabilitás mérté-kenek megadása és a korrelációs számítás.

*Mechanizmus* (görög) = gépezet, szerkezet.  
*Méhylélektan*, lásd *pszichoanalízis*.

*Módszertan* a logikának az a része, amely vizsgálja, hogyan lehetséges új ismeretekhez jutnunk. A mai felfogás ezt a kérdést elsősorban nem logikai, hanem gondolkodás-lélektani problémának tartja.

*Nativizmus* (latin) = az a felfogás, amely szerint bizonyos tulajdonságok velünk-születettek.

*Objektív* (latin) — tárgyi, személytől, egyéni nézettől független. Magának a sze-mélynek adatai is lehetnek objektív adatok.

*Okkult* (latin) jelenségeknek nevezzük a titokzatos erők hatását, a távolbalátást, a gondolatolvasást stb. Okkult jelenségekkel foglalkozik a spirítizmus, lélek-tani értelmezését a parapszichológia (1. o.) nyújtja.

*Parapszichológia* (görög) — az okkult jelenségekkel foglalkozó tan. Tudományos értéke a mai álláspont szerint nagy mértékben vitatható.

*Pedagógia* (görög) r= nevelés tan.

*Percepció* (latin) — nem tudatos észrebevétel, felfogást jelent. Pl. láthatunk, hall-hatunk, érzékelhetünk valamit, a nélkül, hogy ez számunkra tudatos lenne. Az élménylélektan egyik fogalma. Egyike a régi lélektan mesterkelt, speku-latív fogalmainak.

*Perszonalizmus* (latin) = oly lélektani felfogás, amelynek középpontjában a sze-mély (perszona) áll. Szokás még perszonalisztikus lélektannak is nevezni. Fő törekvése az, hogy a lélektan egyes megállapításait az egész személyiség-be illeszse. Képviselője W. Stern.

*Preformizmus* (latin) = az az álláspont, amely szerint az egyén valamennyi tulajdonsága veleszületett s így a fejlődés nem más, mint érés.

*Projekció* (latin) = kivetítés.

*Psyché* (görög) = lélek (lásd ott).

*Pszichofizika* (görög) = a testi és a lelki jelenségek kapcsolatával foglalkozik.

Legfőbb problémája az inger és érzet kapcsolatának felderítése. A lélektan tudományának kezdeti szakaszára jellemző álláspont. Képviselője Fechner

(1860).

*Pszichográfia* (görög) = egy egyén lélektani jellemzése.

*Pszichomotorika* (görög-latin) = a mozgások lélektani feltételeivel foglalkozik.

*Pszichotechnika* (görög), lásd gyakorlati lélektan.

*Pupilla* (latin) — szembogár, a szem egy része.

*Reagálás* (latin)  $z =$  a reakció (1. o.) lefolyása.

*Reakció* (latin) = az egyén válasza valamilyen ingerre. A reakció szót legtöbbször a tudatos, szándékos válasz értelemben használjuk.

*Realitás* (latin) — valóság.

*Reflex* (latin) — az élőlény szervezetének oly változása, amelynek elindítója valamely külső vagy belső inger.

*Reflexológia* = a reflexekről szóló tan. Lélektani felfogás, amely minden cselekvést visszavezet a reflexekre. Lásd Pavlov felfogását.

*Regresszió* (latin) = leépülés, magasabb fejlődési fokról alacsonyabbra való visszaesés.

*Spontán* (latin) — közvetlen, ösztönszerű, belsőből fakadó és nem mesterséges, külső.

*Stabilitás* (latin) — szilárdság, biztonság, ellentéte a *labilitás* (1. o.).

*Struktúra* (latin) = rendszer, szerkezet, amely a részek kapcsolatát mutatja be.

*Szemlélet* = az érzéki felfogás eredménye. Átvitt értelemben jelenti az egyéni

nézetet, az értelmi felfogás eredményét is.

*Szenzualizmus* (latin) — az a felfogás, amely minden ismeretet az érzetekre vezet vissza. Az empirizmusnak ( $z =$  minden megismerés a tapasztalatból ered) egyik formája.

*Szimbólum* (görög) — jegy, jel, jelkép. Szimbolikus skéma (görög) = jelképes vázlat.

*Szimpatia* (görög) zn rokonszenv, együttérzés, érzelmi igenlés. Ellentéte az *antipatia* (1. o.).

*Szituáció* (latin) = helyzet. Lélektani értelemben az a helyzet, amelyben a cselekvés történik. A situációhoz tartozik minden olyan tényező, amelynek

a cselekvésben valamilyen szerepe van.

*Skéma* (görög) = alak, forma, minta, vázlat, táblázat.

*Szociabilitás* (latin) — készség az emberekkel, a közösséggel való kapcsolatra, társulásra.

*Szociológia* (latin-görög) = társadalomtudomány.

*Szóródás*, lásd *variabilitás*.

*Szubjektív* (latin) — személytől függő, személyi, egyéni. Ellentéte az *objektív* (1. o.).

*Szublímálás* (latin) — lélektani jelenség, amely az ősi, nyers ösztönök kiélését a társadalom számára értékes formában teszi lehetővé.

*Szuggesztív* (latin) — felhíthető, kényszerítő.

*Tachistoszkóp* (görög)  $z =$  oly készülék, amelynek segítségével valamely **ábrát** nagyon kis időtartamig lehet bemutatni.

*Tehetség* = az egyén oly tulajdonsága, amely egyes irányokban őt az átlagosnál nagyobb teljesítményekre képesíti. Hasonló értelemben szokás használni a

képesség kifejezést is.

*Telepatia* (görög) = szó szerint távolbaérzés, jelenti azt az állítólagos képességet, amellyel érzékileg fel nem fogható, távolban lefolyó eseményekről szerzünk tudomást. Tudományos szempontból vitatható.

*Temperamentum* (latin) — személyiség. Szűkebb értelemben jelenti az egyén érzelmi jegyeinek összességét.

*Tendencia* (latin) = irányulás, egy bizonyos irányba mutató erő.

*Térszemlélet* — a két-, illetve háromdimenziós tér tapasztalati felfogását jelenti. A térszemlélet lélektani vizsgálatára azért volt szükség, mert az időszemlélethez hasonlóan kimutatták, hogy a tapasztalati tér nem egyezik meg a fizikai térrel.

*Tipológia*, lásd Személyiség lélektana.

*Típus* (görög) = közös vonásokat mutató tárgy vagy személy.

*Törekvés*  $i=z$  tendencia, amely az ösztönök és a szándék létesítette feszültség miatt keletkezik, s a megfelelő cselekvés végrehajtására irányul.

*Transzfer* (latin) = átvitel. Lélektani értelemben a tanulással kapcsolatos törvényszerűség, amely szerint egy bizonyos területen elsajátított anyag, szokás, cselekvés valamilyen egészen más területen is éreztetheti hatását. Pl. a matematika tanulása fejleszti a logikus gondolkodást is.

*Tudat*, lásd *Én*.

*Tudattartalom-nzk* nevezzük mindazt, ami az egyén számára tudatosává válik.

*Variabilitás* (latin) = szóródás. Matematikai statisztikai fogalom, amely általános értelemben azt jelöli, hogy a mérési adatok értékei milyen nagy területet ölelnek fel. Egy ilyen variabilitási adat pl. a legnagyobb és a legkisebb érték különbsége. A szóródást szűkebb értelemben az átlageltérések négyzetösszegének és az esetek számának hányadosából vont négyzetgyök fejezi ki.

*Viselkedés* jelenti a legáltalánosabb értelemben az élőlénynek, mint egésznek aktív, reaktív vagy passzív állapotát (Várkonyi). így természetesen a viselkedés tágabbkörű mint a cselekvés, amely — Várkonyi szerint — úgy határozható meg mint „aktív vagy reaktív viselkedés”. Jelen munkánkban a viselkedést szűkebb értelemben vettük. Értettük ezen az élőlény külsőleg, bárki által megfigyelhető személyes megnyilvánulását anélkül, hogy ezeknek a megnyilvánulásoknak, magatartásoknak tudati vagy tudattalan hátterét figyelembe vennénk. Ugyancsak nem vesszük figyelembe a viselkedés célját sem, mert ekkor már átjutunk a cselekvések síkjára. A viselkedésnek és teljesítménynek elválasztásával még közelebb jutunk a viselkedés fogalmának tisztázásához.

*Viszkózus* = szívós.

*Vizuális* (latin) = látási.



### **A Rudolf-teszt instrukciója.**

(41. és 84. lap.)

A képeket egyéniként tesszük a kísérleti személy elé s kérdezzük: „Mondja meg, hogy a kép milyen érzelmet, milyen érzelmi állapotot ábrázol?“ Ha a kísérleti személy ezt *nem* érti meg, ami különösen gyermekeknel gyakran előfordul, akkor azt kérdezzük: „Mi történhetett ezzel a bácsival, miért néz így?“ Abban az esetben, ha a téma-értelmezés eljárását akarjuk alkalmazni, akkor még azt is kérdezzük, hogy mi történhetett ezzel az emberrel, mielőtt ilyen állapotba került és mi fog történni ezután?

\*

A 21. ábra (63. lapon) bemutatja két csoport munkáját. Az I. csoporttal először nem közölték a teljesítmény értékét. A II. csoport ismerte a saját teljesítményét. A 11. nap után a szerepet felcserélték. Ekkor a II. csoport nem ismerte a teljesítményt szemben az I. csoporttal, amely ettől kezdve pontosan tudta, hogy mit teljesített. Az ábrából leolvasható a teljesítmény ismeretének igen nagyfokú teljesítményt növelő hatása.

\*

A 22. ábra (64. lapon) négy csoport teljesítményét ábrázolja. Az első csoportot dicsérték, a másodikat szidták, a harmadik mindkettőt hallotta és végül a negyedik csoportot nem tették ki semilyen, hatásnak. Az ábrából leolvasható a dicsérésnek nagy teljesítmény-növelő hatása, szemben a szidással, amely csak az első alkalommal volt jó hatással a teljesítményre.

## NÉVMUTATÓ.

	Ejtsd	Lap		Ejtsd	Lap
Allport	alport	42	Johannsen	johanzen	72
Adler	ádler	76	Inno		47, 85
Bacon	békn	37	Kemény G.		99
Baranvay F.		106	Kováts A.		106
Bárta		100	Köhler	kóler	60
Baumgarten	baumgarten	5, 52	Kretschmer	krecsmer	31
Bechtere	behterev	8	Lewin		12, 18, 74.
Bernreuter	bernrájer	42			75, 78, 87
Bessel	beszel	78	Meumann	mai man	35
Binet	biné	36, 66.	Mérei		41, 96
		68.	Pavlov		8, 9, 10, 74.
Bühler. K.	büler	20, 25			77, 78, 82
Cattell, R.	kettel	37	Petrovay I.		106
Charcot	szárkó	35	Pénzes Z		106
Claparède	kláparéd	28, 47,	Piaget	piázsé	25
		57, 66	Rees	riesz	49
Darwin	dárvin	41	Rorschach	rorsah	39, 41
Dembo		79, 84	Ruch	ruh	3, 4
Dilthey	diltei	37	Simon	szimon	68
Ebbinghaus	ebbinghauz	70	Spearman	szpirmen	36, 104
Elliott	eliot	100	Stalmakér	sztálmékér	101
Éltes		69	Starch		100
Exner		78	Stern. W.		68
Eysenck	ejszenk	37	Stolmár L.		106
Flach	fláh	66	Szonái		5, 37, 41, 77, 73
Freud	frajd	14, 15	Thorndike	thorndejk	5, 59
Frolov		74	Várkonvi		17, 28, 80.
Galenos	galenosz	35			81, 101
Gall		43	Walther L.	válter	52
Gleiman		96	Watson	uátszon	8, 82, 83
Hemmer		3	Wertheimer		54, 66
Hermann		73	Woodworth	vudvörsz	73
Hippokrates	hipokratész	35	Wundt		12, 14, 25
James	dzsémsz	12	Zemplén Gy.		30

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

	Lap
i. Lélektani előítéletek.....	4
2. A lélektan tárgya I.....	8
3. A kondicionálás.....	9
4. Az én Freud szerint.....	16
5. A cselekvés .....	17
6. A cselekvés egésze. A pótcselekvés.....	19
7. Az egyén és a környezet viszonya .....	20
8. A lélektan fejlődése.....	21
9. A lélektan területei .....	23
10. A lélektan problémái .....	29
11. A személyiségtan, karakterológia .....	30
12. Kretschmer típusai I .....	32
13. Kretschmer típusai II.....	33
14. Az osztály és a típus karakterológiai jelentése .....	34
15. Rorschach-táblák .....	40
16. Teljesítmény és hiba-görbe .....	48
17. Az egyes emberekre jellemző főbb érdeklődési irányok .....	51
18. Phi-jelenség.....	54 /
19. Egyszerű vázlat felfogása .....	56
20. A kétféle tanulás .....	60
21. A teljesítmény ismerete .....	63
22. Dícsérés és szidás hatása .....	64
23. Reakciós kísérlet .....	77
24. A cselekvés II.....	79
25. Rudolph-képek .....	88
26. Galvanikus bőrreflex előállítás .....	86
27. Pályakép, pályaprofil .....	92
28. Egyéni teljesítmény eloszlása .....	93

Az ábrákat tervezte ifj. Szablya János, rajzolta Sárkány Lóránd.

## TARTALOMJEGYZÉK

	Lap
1. A LÉLEKTAN MAI ÉRTELME .....,.....	3
2. A LÉLEKTAN TÁRGYA.....	6
3. A VISELKEDÉS .....	8
4. A TELJESÍTMÉNY .....	11
5. AZ ÉLMÉNY-VILÁG .....	12
6. A TUDATTALAN .....	14
7. A CSELEKVÉS.....	17
8. A LÉLEKTAN EGYES TERÜLETEI.....	21
9. A LÉLEKTAN MÓDSZEREI .....	24
10. A LÉLEKTAN PROBLÉMÁI .....	27
11. A SZEMÉLYISÉG LÉLEKTANA .....	30
12. A SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLATOK .....	37
13. A MEGISMERŐ TEVÉKENYSÉG .....	44
14. AZ ÉRDEKLŐDÉS ÉS A FIGYELEM .....	46
15. Az ÉRZÉKI FELFOGÁS .....	73
16. TANULÁS, SZOKÁS* ÉS AZ EMLÉKEZET .....	57
17. A GONDOLKODÁS ÉS AZ INTELLIGENCIA .....	65
18. AZ INGER-SZEREP A CSELEKVÉSBEN AZ ÖSZTÖNVILÁG ÉS A SZÁNDÉK.....	71
19. A FELELET-SZEREP A CSELEKVÉSBEN REFLEX ÉS CSELEKVÉS .....	77
20. AZ ÉRZELEM-VILÁG .....	81
<b>FÜGGELÉK</b>	
1. PÁLYAVÁLASZTÁS .....	89
2. A MUNKA LÉLEKTANA .....	94
3. AZ ISKOLAI MINŐSÍTÉS (OSZTÁLYOZÁS) LÉLEKTANA .....	99
4. PÉLDA A TANTÁRGYTESZT MEGSZERKESZTÉSÉRE .....	111
ÖSSZEFOGLALÁS KÉRDÉSEKBEN .....	115
IRODALMI TÁJÉKOZTATÓ .....	119
SZÓTÁR .....	121
NÉVMUTATÓ .....	137
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	138