Személyiség és tanulás

Dr. Tóth László

***Tehetség, 22* (1), 3-4. (2014)**

Sok teoretikus szerint életünk egyes szakaszaiban személyiségünk más-más összetevői a hangsúlyosabbak. Például Erikson a személyiség fejlődését nyolc szakaszra osztotta, amelyeket krízisként értelmezett. Ezek közül három esik az iskolás kor idejére: *teljesítmény a csökkentértékűséggel szemben,* ami az általános iskolásokra jellemző, *identitás a szerepbizonytalansággal szemben,* ami a középiskolásokra jellemző, *és intimitás az izolációval szemben,* ami ugyan inkább a fiatal felnőttkorra jellemző, de gyökerei a középiskolás korban erednek.

Az első krízis idején a tanuló igyekszik megtalálni a módját, hogy olyan eredményeket mutasson fel, amelyekkel mások tiszteletét, nagyrabecsülését elnyeri. Ha ez sikerül, önmagát értékes személynek fogja érezni, ha nem, értéktelennek, másokhoz képest kevésbé értékesnek. Látszólag ez könnyű, hiszen nem kell mást tennie, mint jól teljesíteni. Csakhogy erre nem mindegyik tanuló képes. A pedagógus számára különösen nehéz időszak ez, mert nagyon oda kell figyelnie, hogy minden egyes gyermek sikerélményhez jusson. Arról természetesen szó sincs, hogy a pedagógus érdemtelenül jó jegyeket adjon, hiszen a hamis visszajelzésekkel megtévesztené a tanulót. De ha észrevesz és méltányol minden olyan dolgot, amit a tanuló jól csinál, azzal sokat segíthet abban, hogy a tanuló ne kételkedjen a képességeiben, és ezen a kritikus szakaszon sikeresen túljusson.

A második krízis időszakában a diáknak meg kell értenie önmagát, rá kell lelnie saját identitására, felelnie kell arra a kérdésre, hogy ki is ő valójában. Nem könnyű dolog az embernek megszabadulni az önmagával kapcsolatos illúzióktól, túlzásoktól, a „sminktől", és elfogadni magát olyannak, amilyen. Ez a folyamat lassú, s olykor meglehetősen fájdalmas. A krízist a tanár abból veszi észre, hogy a diák viselkedése szélsőségessé válik, gyorsan változik, az érzelmi közeledésre elutasítóan reagál. Gyakran más emberek szerepét ölti magára, így a „vagány fickó", „top-modell", „Casanova", „úriember", „Madonna" vagy „tudós" képében tetszeleg, nem véve tudomást arról, hogy, amit el akar hitetni magával és másokkal, az nem ő, hiszen identitását mástól kölcsönözte. Csak a szigorú feladatra irányulás segíthet csökkenteni, de legalább is mederben tartani ilyenkor az osztály érzelmi túlfűtöttségét. A jó pedagógus megérti az érzelmi viharzásokat, empátiásan viszonyul a diákokhoz, és önmagukra való rátalálásukat azzal próbálja előmozdítani, hogy a valóságnak megfelelő képet tükröz vissza róluk.

A harmadik krízist jelentő szakasszal ritkábban találkozunk, mert inkább a fiatal felnőttkor jellemzője. Mindazonáltal az ellenkező nemhez tartozó személlyel való tartós kapcsolatok a felsőbb éves középiskolásoknál is kialakulhatnak, és komoly személyiségformáló erővel bírnak. Lehetnek diákok, akiknek az iskolába járását döntően az motiválja, hogy az imádott személlyel találkozhassanak. Előfordulhat, hogy az imádat tárgyává valamelyik fiatal tanár válik, főleg ha a diák testileg fejlettebb és gondolkodásában érettebb a kortársainál. Ilyenkor a legbölcsebb dolog a diák érzelmeit produktív útra terelni. Semmi baj nem származik abból, ha a diák azért tanulja az adott tárgyat, mert szereti a tanárt.

A krízisek idején mutatkozó személyiségbeli különbségek a tanulók szorongásával, motivációjával és énképével függenek össze. A kutatások szerint e három jellemző szoros kapcsolatban van egymással, és számottevően kihat a tanulásra.

A szorongás meglehetősen kellemetlen érzés. Ha valaki fenyegetve érzi magát, fél az ismeretlentől, az általános izgalmi szintje megnő, még a legegyszerűbb feladatok is nehéznek tűnhetnek a számára, és emiatt gyakran a képességei alatt teljesít. A szorongásnak két típusát különböztetjük meg. Az egyik típusa egy adott szituációban – például felelés, dolgozatírás vagy vizsga előtt – jön létre, s annak elmúlásával megszűnik. Mivel az ilyen szorongás átme-

neti állapot, ezért *állapotszerű szorongásnak* nevezzük. Az állapotszerű szorongás azonban nem feltétlenül káros, sőt bizonyos mértékben egyenesen jótékony hatású a tanulásra nézve, mondhatni annak szükséges feltétele. Ha például a tanulót nem izgatja, hogy milyen érdemjegyet kap a feleletére, nem is fog készülni, és ennek súlyos következményei lehetnek.

Az extrém mértékű állapotszerű szorongás viszont valóban káros. Olyankor fordul elő, amikor a diák az indokoltnál jóval nagyobb jelentőséget tulajdonít egy érdemjegynek, például úgy véli, hogy ha most ő nem ötösre felel fizikából, nem fogják felvenni az egyetemre. A tanár ezen úgy segíthet, hogy világossá teszi: egy felelet vagy dolgozat egy részt képvisel az egészből, és ha most a diák nem kap ötöst, attól még a hőn áhított pálya nyitva áll előtte.

A szorongás másik típusát *vonásszerű szorongásnak* nevezzük. Az elnevezés onnan való, hogy a szorongásnak ez a fajtája az egyén állandósult, személyiségvonásként rögzült szorongási hajlamát fejezi ki. A magas szintű vonásszerű szorongás erős motiváltsággal és nagy teljesítményigénnyel jár együtt. Extrém esetben azonban gátló hatású lehet, főleg ha a teljesítményigényt nem a siker elérése, hanem a kudarc elkerülése vezérli (pl. ne szidják meg a szülei, ne valljon szégyent a társai előtt). Ha az erősen szorongó diákot elsődlegesen a kudarc elkerülése motiválja, hajlamos a rendkívül precíz, ám mechanikus feladatteljesítésre. A perfekcionizmusnak ott van a veszélye, hogy egyfelől a diák az indokoltnál jóval több időt fordít egy feladatra, hiszen mindig talál rajta csiszolni valót, másfelől a görcsös igyekezetbe való bemerevedés a sablonos megoldások felé viszi, meggátolva ezzel a kreativitás kibontakozását.

Azon a diákon, akinek a vonásszerű szorongása erős, nem segít a korrekt tájékoztatás. Hiába magyaráznánk el neki, hogy egy felelet még nem a világ, a bizonyítványba bekerülő jegy tucatnyi osztályzatból tevődik össze, ugyanúgy szorongana tovább. Itt a megoldás az lehet, ha elfogadó-támogató módon viszonyulunk hozzá, és szép lassan megpróbáljuk átformálni a kudarckerülő attitűdjét. A dolog természetéből adódik, hogy rövid időn belül látványos eredményekre nem számíthatunk. Egy rögzült személyiségvonást ugyanis nem lehet egyik napról a másikra megváltoztatni, különösen akkor, ha a szülők ebben nem partnerek. De ha sikerül vele időnként megtapasztaltatni, hogy a jól elvégzett feladat nem csupán annak reményével jár együtt, hogy talán így a szülők, a tanár vagy a társak nem fognak belekötni, hanem az öröm forrása is lehet, azzal egy lépést tettünk előre.

A kognitív pszichológia hívei a teljesítményszorongást a kognitív működések oldaláról közelítik meg. A vonatkozó kutatások azt bizonyítják, hogy a szorongás (a) blokkolja a feladat-releváns információ feldolgozását, (b) nincs kihatással a tökéletesen begyakorolt készségekre, (c) gátolja a magasabb rendű kognitív folyamatokat. Mindez alátámasztani látszik a szorongás *figyelemdeficit hipotézisét,* amely szerint a szorongás és a feladat-releváns információ egymással versenyezve igyekszik magának megszerezni a munkamemória feldolgozási kapacitását, így a tanuló nem tudja a figyelmét teljes egészében a feladatra összpontosítani. Egyes kutatók ezzel magyarázzák azt a tényt, hogy a szorongó tanulók nem megfelelő kognitív stratégiákat használnak. A szakirodalom azonban itt nem következetes. Ami világos: a szorongás egyfajta jelzést jelent minden tanuló számára, annak a jelzését, hogy valami rossz fog történni vele, hacsak nem tesz ellene. Emiatt mindegyik tanulónak – tehát a magas és az alacsony teljesítményszorongással rendelkező tanulóknak egyaránt – megnövekszik az általános izgalmi szintje, ugyanakkor a megnövekedett izgalmi szint *nagysága, tartóssága* és *értelmezése* tekintetében már jelentős különbség van közöttük.

Az Erikson által leírt három krízissel összefüggő harmadik személyiség-összetevő az énkép. Az énképet a legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint az önmagunkra vonatkozó észleletek rendszerét. Olyan kérdésekre adott válaszokból tevődik össze, mint hogy Ki vagyok én? Miben hiszek? Mit tartok értékesnek? Mit akarok elérni az életben? Mik a jó és a rossz tulajdonságaim? Mire vagyok képes? és így tovább. Ezek az önmagunkra vonatkozó nézetek, vélekedések a személyiségfejlődésünk során fokozatosan alakulnak ki, részben a mozgásos ta-

pasztalatok, részben a más személyektől – szülőktől, pedagógusoktól, barátoktól – kapott visszajelzések következményeként. Ha a visszatükrözött kép tetszetős az egyén számára, és összhangban áll azzal, amilyen az egyén lenni szeretne, pozitív énkép alakul ki. Amennyiben az egyén úgy észleli, hogy mások kedvezőtlenül fogadják, továbbá ez a kép ellentmond annak, ahogyan az egyén önmagáról vélekedik, úgy negatív irányban formálódik az énképe.

Az énképnek a tanulásban betöltött szerepére csak az utóbbi időkben figyeltek fel. A vonatkozó kutatások közepes mértékű, de következetes összefüggést állapítottak meg az énkép és a tanulmányi teljesítmény között. A közepes mértéket a kutatók annak tulajdonítják, hogy az énkép nem közvetlenül hat a teljesítményre, inkább a tanuláshoz való aktív hozzáállást befolyásolja. Valószínűleg egymást kölcsönösen erősítő folyamatról van szó: akinek pozitívabb az énképe, az általában jobb eredményeket is ér el, a siker viszont kedvezően befolyásolja az énképet. A hátrányos helyzetű tanulóknál különösen fontos, hogy sikereket érjenek el az iskolában, mivel a családi körülményeikből adódóan erre otthon kevesebb alkalom nyílik, így kedvezőtlenebbül vélekednek magukról.

Iskolai körülmények között a visszatükrözött kép túlnyomórészt a pedagógussal való közvetlen interakcióból származik. A pedagógusnak tisztában kell azzal lenni, hogy mindaz, amit visszajelzésként mond vagy tesz, hatásában messze túlterjed az adott pillanaton és szituáción. A pedagógus szavai és cselekedetei a tanulóban összegződnek, énképének részeivé válnak, ezt az énképet pedig éveken keresztül fogja „viselni". Ezért egyáltalán nem mindegy, hogy a visszatükröző szerepét milyen módon látja el. Ennek feltétele, hogy maga is pozitív énképpel rendelkezzen. A pedagógiában ugyanis alapvető szabály, hogy semmi olyat nem tudunk kialakítani a tanítványainkban, amivel mi magunk nem rendelkezünk. A pedagógus tehát nem tudja kedvező irányba befolyásolni a tanuló énképét, ha ő maga kedvezőtlenül vélekedik önmagáról. Emellett azt is tisztán kell látnunk, hogy van, amiben a tanulók egyformák, van, amiben különböznek, és van, ami csak az adott tanulóra jellemző. A hatékony tanár szavait és tetteit mindig az a meggyőződés irányítja, hogy minden egyes tanuló önálló emberi lény, csak rá jellemző sajátosságokat is hordoz. A diákok énképe fejlesztésének titka az egyedi értékeik felismerésében és visszatükrözésében rejlik.

Felhasznált irodalom:

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

A szerző habilitált egyetemi docens, a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének nyugalmazott vezetője.