

# PSZICHOLÓGIA

# 1

JUSTNÉ KÉRY HEDVIG

AZ ISKOLAI  
OSZTÁLYKÖZÖSSÉG  
KIALAKULÁSÁRA  
HATÓ TÉNYEZŐK



A GYAKORLATBAN

JUSTNÉ KÉRY HEDVIG

AZ ISKOLAI  
OSZTÁLYKÖZÖSSÉG  
KIALAKULÁSÁRA HATÓ  
TÉNYEZŐK

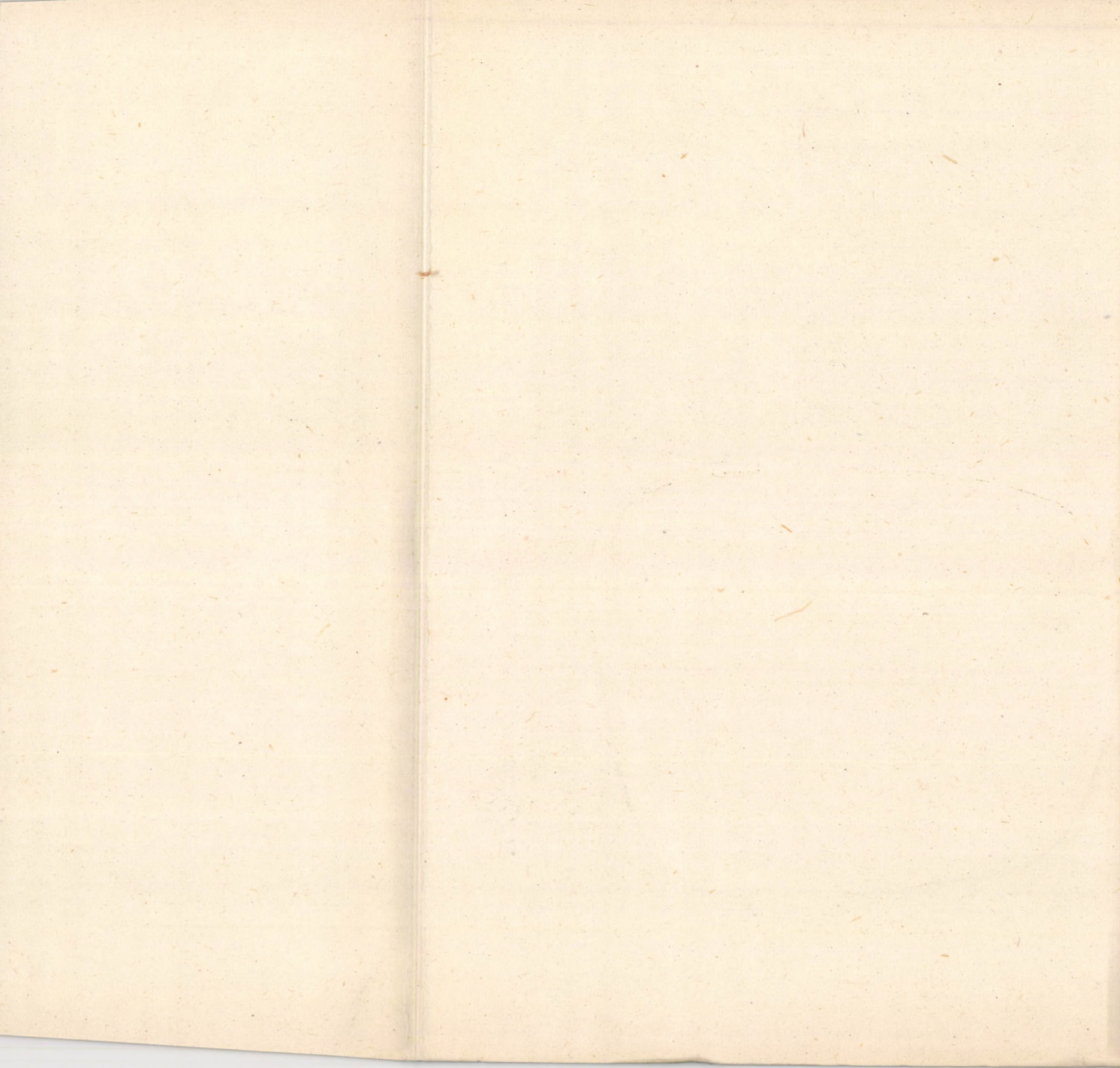
(Pszichológia a gyakorlatban 1.)

A szerző tanulmányában a gyermekközösségek és az iskolai osztályközösségek közös, illetve eltérő jellegét hasonlítja össze. Az első részben az értelem fejlesztésének olyan módjait ismerteti, amelyek elősegítik az iskolai közösség összetartozásának kialakítását, s a tanítási anyagon mutatja be az öntevékeny tanítási módszerek alkalmazását. A második részben az érzelmi tényezők változásait és fejlődését kíséri nyomon a játszó gyermekcsoportoknál, az első osztályos tanulók környezetében és a fejlettebb osztályközösségekben. A harmadik részben a vezető szerepének fontosságát vizsgálja a vezető személyiségekből fakadó hatások tükrében. A negyedik részben bemutatja, hogy milyen hatással vannak a tárgyak, anyagok és eszközök az óvodáskorú és az iskoláskorú gyermekekre, ennek kapcsán eddig még nem ismertette, de a gyakorlatban bevált taneszközöket is leír.

A tanulmány a pszichológusok, pedagógusok, egyetemi hallgatók mellett a szülők érdeklődésére is számot tart.



AKADÉMIAI KIADÓ  
BUDAPEST



PSZICHOLÓGIA  
AZ ÉLÉSGYAKORLATBAN  
ELSŐ KÖTETE

ÁRNYÉK KIADÁSOK  
KÖNYVTÁRSZERESZŐK ÉS  
KÖNYVTERVEZŐK ÉS  
KÖNYVTERVEZŐK ÉS  
KÖNYVTERVEZŐK ÉS

Főszerkesztő

DR. GEGESI KISS PÁL

Szerkesztő bizottság

DR. BARTHA LAJOS, DR. HORÁNYI BÉLA,  
DR. KARDOS LAJOS, P. LIEBERMANN LUCY,  
DR. MÁTRAI LÁSZLÓ, DR. SALAMON JENŐ

Szerkesztő

DR. LÉNÁRD FERENC

JUSTNÉ KÉRY HEDVIG  
MTA GYERMEKLELEKTANI INTÉZETE

AZ ISKOLAI  
OSZTÁLYKÖZÖSSÉG  
KIALAKULÁSÁRA  
HATÓ TÉNYEZŐK



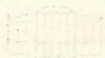
AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1963

Lektorálta  
DR. RADNAI BÉLA  
és  
SÁGI ANTALNÉ

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1963

AK 314 k 6367

PRINTED IN HUNGARY



## TARTALOMJEGYZÉK

I. Az értelmi tényezők szerepe a különbözően fejlett gyermeki közösségekben	
A kezdetleges gyermeki közösségek és az értelmi színvonal	9
Az iskolába kerülő gyermekek értelmének fejlettsége és fejlesztése az osztályközösség kezdeti kialakulásakor	10
Az értelem fejlesztése és a közösség kialakítása a tanításban. (A kérdés és a közlés. Öntevékenység és kérdés kapcsolata	13
Az értelmi színvonal fejlődése és az osztályközösségek fejlettségének összefüggése (Gondolkodási műveletek a nyelvtanban. Feladatlap mint az öntevékenység és egymást segítés eszköze. Földrajzi alapfogalmak megértése. Számtanpélda: közös kíváncsiság, öntevékeny megoldás.)	17
II. Az érzelmi légkör hatása a csoport fejlődésére	
Az érzelmi légkör kialakulása az óvodáskorú gyermekeknél	35
Az osztályközösség mint új környezet és az iskolai érzelmi légkör kialakulásának kezdete (Egy I. osztály első napja.)	37
Az érzelmi légkör a fejlettebb osztályközösségekben (Az erkölcsi fogalmak kialakulása. A valódi közösséget alkotó tényezők. Valódi közösség — egymás mellett élők.)	39
III. A vezetők személyiségének hatása	
A gyermekcsoportok és gyermekközösségek gyermekvezetői	49
A gyermekvezetők személyisége	49
A pedagógus személyisége (Aktív művész, passzív mű-	

vész, aktív nem-művész, passzív nem-művész. Pozitív, negatív és részleges hatás. Értelemre és érzelemre hatás, tekintély és példamutatás.)	56
IV. Tárgyak, anyagok, eszközök jelentősége a gyermeki közösségek kialakulásában	77
Tárgy, anyag, eszköz szerepe az óvodában	
Tárgy, anyag, eszköz szerepe az iskolában (Magukkészítette iskolai eszközök. Just-féle számtábla.)	80
A kezdetleges gyermeki közösségek és az osztályközösségek összehasonlítása az osztályközösségek keletkezésekor	91
A kezdetleges és fejlett osztályközösségek összehasonlítása	94
Tájékoztató irodalom	103



Az iskolai osztályközösségek sajátos módon keletkeznek, alakulnak, és sajátos szerkezetük van. Különleges jellegük következtében kialakulásuk tényezői bizonyos vonatkozásokban *eltérnek a kezdetleges* gyermeki közösségektől *vagy az olyan iskolán kívüli közösségektől is*, amelyeket nem irányít pedagógus vagy vezetéssel megbízott felnőtt. A gyermekközösségek kialakulásának közös és eltérő tényezőit fogjuk összehasonlítani, majd fejlődésük feltételeit mutatjuk be.

Az összehasonlítás a következő kérdéseket veti fel: Hogyan módosulnak a különböző közösségek azonos tényezői az osztályközösségek feltételei között? Vannak-e olyan tényezők, amelyek specifikusan az osztályközösségre jellemzőek?

Az osztályközösségeket megalakulásuk kezdetén és későbbi fejlődésükben külön-külön mutatjuk be.

A fejlődés menetében négy tényező szerepét vizsgáljuk:

- I. az értelmi fejlettség színvonalát;
- II. az érzelmi légkör hatását;
- III. a vezető szerepének fontosságát;
- IV. a tárgyak, az anyagok és eszközök jelentőségét a gyermeki közösségek, illetve az osztályközösségek kialakulásában.



## I. AZ ÉRTELMI TÉNYEZŐK SZEREPE A KÜLÖNBÖZŐEN FEJLETT GYERMEKI KÖZÖSSÉGEK BEN

### *A kezdetleges gyermeki közösségek és az értelmi színvonal*

A kezdetleges gyermekcsoportok keletkezéséhez és rövidebb-hosszabb tartamú fennmaradásához a csoporttagok értelmi fejlettségének bizonyos színvonala nélkülözhetetlen. Szükséges, hogy a játéktárgyról vagy bármely tárgyról, amellyel közösen foglalkoznak, bizonyos ismereteik legyenek az együtt játszó vagy foglalatoskodó gyermekeknek. Dominózáshoz számfogalom kell, rejtvénytáshoz társasjátékhoz a rejtvény megfejtéséhez szükséges gondolkodni tudás, tűzoltójátékhoz ismeretek a tűzoltóautóról, fecskendőről és egyéb, a tűzoltófelszereléshez tartozó tárgyakról.

A kezdetleges gyermeki együttesek csak abban az esetben tartósak, ha gondolkodási műveletek irányítják a gyermekek cselekvéseit. Ezt jól megvilágítja az alábbi példa.

Óvoda gyermekek négy személyből álló csoportja „hídépítést” játszott. Két-két széket helyeztek el egymással szemben, és rátették az óvoda legerősebb padját. A híd lényeges alkotórészeit tehát ismerték, a pillérek és a hídv felépítése azt mutatják, hogy gondolatban összehasonlították a valódi hidat saját alkotásukkal. Reális ismereteiket *elvonatkoztatták*, majd újból *konkretizálták*.

Az egyik értelmileg fejlett 5 éves fiú azt mondta: „Ezen a hídon el lehet játszani a ‚Két kecske’ meséjét.” Kiválasztotta egyik pajtását, és el is játszották a mesét párbeszédekkel együtt. Ez a gyermek *felismerte az összefüggést a mese tartalma és a játékban felépített híd alkalmazhatósága között*. Többen eljátszották a „Két kecske” tör-

ténetét úgy, hogy a hídon cserélődtek a párok, és úgy is, hogy a teremben híd nélkül játszották el ezt. Nem is volt szükségük a játékhídra a mese eljátszásához. A híd csak a párbeszédekben szerepelt. A mese játékos átélését *általánosítás* követte, amikor az egyik 5 éves kislány azt mondta: „Más mesét is el lehet játszani, játsszuk el a 'Hét törpét'.” Kiosztotta a szerepeket, azután eljátszották a mesét. Ez a csoport napokig együtt játszott, és más tevékenységeknél, asztalterítésnél, virágöntözésnél is közösen működött.

A leírt gyermekcsoport tevékenységét ennél a játéknál a következő gondolkodási műveletek jellemezték és támasztották alá: összehasonlítás, elvonatkoztatás, konkretizálás a hídépítésnél. Összefüggések felismerése, elvonatkoztatás, általánosítás a híd és a mese kapcsolatának megértésénél és alkalmazásánál.

*Az iskolába kerülő gyermekek értelmének fejlettsége és fejlesztése az osztályközösség kezdeti kialakulásakor*

Az iskolaérett gyermekekre, a koruknak megfelelő színvonalon levők tömegeire jellemző, hogy *a)* érdeklődésük — fejlődési fokuknak megfelelően — mindinkább a valóságos világ tárgyainak, tényeinek megismerése felé irányul; *b)* örömeiket lelik a gondolkodásban, ha gondolkodásukat megfelelően fejlesztik.

A 6—7 éves gyermekek számára a valóságos világ megismerésének és gondolkodásuk fejlesztésének újszerű eszköze a tanulás. A rendszeres iskolai tanulás előtt a tanulás impulzusa a gyermek érdeklődése vagy valamely tárgy felszólító jellege, amely az érdeklődést, majd a tudásvágyat felkelti. A tanulás csapongó jellegű, időtartama rövid.

Az iskolai tanulásnak is az a feltétele, hogy a gyermek érdeklődését a legnagyobb mértékben kielégítse. Jó

tanítással a tanítandó anyag a felszólító jelleget sem nélkülözheti. A felszólító jelleg mind több rété és mind tágabb terjedelmű ösztönzések szövedéke. Az érdeklődés is, a felszólító jelleg is az ismeretszerzésnek hosszú időtartamú, nagyobb távú forrása. Ahhoz, hogy az érdeklődésből tudásvágy legyen, — ez az iskolai tanulás nélkülözhetetlen feltétele —, szükség van olyan ösztönzésekre, amelyek a tanulók kitartó akaratának alapjai. A külső impulzusoknak, a tanulók tudásvágyának és akaratának kell olyan módon találkozniuk, hogy ebből nemcsak produktív tanulás, hanem *közös erőfeszítésből fakadó közös munka is legyen.*

Az ismereteknek van egy mesterséges foglalata — a tanterv. A megtervezett ismeretanyagnak elő kell segíteni a tanulók értelmi színvonalának emelését, gondolkodásuk fejlesztését. Ha a tanterv megfelel ezeknek a követelményeknek, a pedagógusnak is meg kell találni azokat az eszközöket, amelyek az osztályközösség kialakulását szolgálják.

Azok az eszközök, amelyek a tanulók értelmének fejlesztésével segítik elő az osztályközösség összeforrását, a következők:

a) *A pedagógus célokat tűz ki* a megismerés különböző mérföldköveinek eléréséhez. Vannak közelebbi és távolabbi célok. A célok mennyiségét és minőségét a gyermek kora befolyásolja. Az általános iskola első osztályában a tanulók elkészítik a páros és páratlan számok cseresznyével ábrázolt táblázatát. Amikor a táblázat készen van, a táblázatról egyénenként és közösen állapítják meg a páros és páratlan számok tulajdonságait. Virágot ápolnak közösen, és megfigyelik az osztály ablakpárkányán elhelyezett virágok változásait ősszel, télen, tavasszal, kora nyáron.

b) *A pedagógus időtávokat jelöl meg* bizonyos célok elérésére. Az első osztályosok közelebbi és nem halmozott célokat valósítanak meg. Teljesítésük a jelenben vagy a

közeli jövőben lehetséges. Amíg a célokat eléri, együtt dolgoznak a gyermekek vagy külön-külön, de *közös célért*, ami az összetartozás érzését fokozza. Ha pedig a célhoz eljutottak, a megszerzett tudás öröme — a közös siker, amelyen belül az egyén sikerérzése is érvényesül — az osztály tagjainak összetartozását segíti elő.

Az osztályközösség kialakításának kezdetén nagy tapintattal kell ügyelni a pedagógusnak arra, hogy egyesek elkerüljék a balsikert, mások fokozott sikerhez ne jussanak a közösség összhangjának rovására. A helyes utat a pedagógus csak akkor találja meg, ha a tanuló személyiségéből fakadó törekvéseit egyeztetni tudja az iskolai környezet hatásával. Mindezt a nevelői célok és a nevelői tapintat szabályozhatja.

Amikor a tanulás tényének és folyamatának az osztály közösségére gyakorolt hatását vizsgáljuk, be kell mutatni, hogy a tanulásnak vannak külső feltételei is, amelyek a tanulást nagymértékben befolyásolhatják. Az iskola berendezésének, felszerelésének, nélkülözhetetlen eszközeinek és tárgyainak hiányában a tanítás és tanulás kétségessé válik. Megfelelő padok — táskának, könyveknek alkalmas hely — nélkül, fegyelmezett viselkedés és rend nem valósítható meg. Fegyelmezett viselkedés és rend nélkül pedig nem lehet sem tanítani, sem tanulni, sem osztályközösséget teremteni. A taneszközöknek kielégítő mennyiségben és minőségben kell rendelkezésre állni. Ezek a taneszközök felhívják a figyelmet arra a tartalomra, amelyet az illető taneszköz szolgál, lekötik az érdeklődést, fokozzák a figyelemkoncentrációt, elősegítik az elmélyülést. Szükséges, hogy az iskolai oktatás első napjaiban, első heteiben már alkalmuk legyen a tanulóknak ismereteket szerezni olyan tevékenységekkel, amelyek új fogalmak megismerését szolgálják. Ilyenek például a figurális számtáblák színes körökből, amelyeket a gyermekek maguk készítenek el; társasjátékok, a szóképfelismerésének megkönnyítésére és megerősítésére. Sok egyéb

olyan taneszközt készíthetnek a gyermekek, amelyet az egész osztály használ, amely az egész osztályt tanítja, és az együvé tartozást segíti elő. A külső feltételek tehát nemcsak a tanulás eredményességével függenek össze, hanem a tanulásnak az osztályközösségre gyakorolt hatásával is.

Megismertünk olyan feltételeket, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a szándék nélkül történő ismeretszerzésből a valóságos világ tárgyainak szándékos megismerése — tanulás legyen. Ezeknek a feltételeknek megvalósításával a tanulást vonzóvá, belső örömmé lehet tenni és az osztályközösség kialakításának szolgálatába állítani.

### *Az értelem fejlesztése és a közösség kialakítása a tanításban*

Bemutatunk olyan tanítási eljárásokat, amelyek a gondolkodást fejlesztik, ugyanakkor nem tévesztik szem elől a közösség összetartozásának elősegítését sem.

A bemutatás előtt alapvető megállapítások szükségesek. Tisztáznunk kell elsősorban a kérdések és a közlés kapcsolatát a tanításban. Leszögezhetjük, az eredményes tanítási rendszerek nem nélkülözhetik a közlést. A közlés teszi lehetővé azt, hogy nemzedékek felhalmozott tudását, tapasztalatait, a tantervek szűrőjén kiválogatva a pedagógus közvetítse. A kérdés is nélkülözhetetlen eszköze a jó tanításnak a maga természetes megnyilvánulásában. A kérdésnek két vetülete van. Kérdez és kérdezhet a gyermek, és fontos, hogy kérdezhessen tanítójától. A tanítónak is kérdeznie kell a gyermekektől, különben nem irányíthatja őket. Kérdés nélkül nem győződhet meg arról, hogy milyen gondolkodási folyamat megy végbe a tanulóban az ismeretszerzés közben. Kérdés nélkül nem tudja meg azt sem, hogy megértették-e azt, amit közölt,

vagy hogy helyesen értették-e meg a tanulók, amit önálló foglalkozásaik alkalmával tapasztaltak. A kérdésekre, akár a gyermekek érdeklődéséből, akár tudásszomjukból fakad, választ kell kapniuk, de nem formális feleleteket, hanem a gyermekek értelmi fokához igazodó válaszokat. Ha a tanító kérdez a gyermektől, ugyancsak választ vár. A gyermekek válasza vagy azt jelzi, hogy nem értettek meg valamit, vagy megnyugtatta a pedagógust afelől, hogy a tanulók megértették a tananyagot. Mind a kétféle kérdés *kapcsolatot teremt* tanító és tanuló között. Akár a gyermek kérdez és a tanító felel, akár a tanító kérdez és a tanuló felel, *bizalmat ébreszt* tanító és tanuló között. Az ebből a forrásból származó bizalom a pedagógus és a tanulók jó kapcsolatának egyik tényezője.

A természetes kérdésnek két vetülete van aszerint, hogy a pedagógus vagy a tanuló teszi fel. A kérdések típusait mind a két vetület tartalmazhatja. Vannak olyan kérdéstípusok, amelyeket a pedagógus intéz a tanulóhoz. Ilyenek az érdeklődést felkeltő, az új felfedezést elősegítő, az ismereteket továbbfejlesztő, gondolkodtató, a számonkérő kérdések. A tanulók kérdéseiben azonos szándékok nyilvánulnak meg. A tanuló is kérdez, azért, hogy érdeklődésének adjon kifejezést, kérdez ismereteinek kibővítése céljából, felfedezésének továbbfejlesztésére vonatkozóan. A kérdéstípusok általában azonosak a kérdések kétféle vetületénél, a számonkérő típus kivételével.

Gyakran egyetlen kérdés elegendő egy lényeges gondolkodási művelet elindításához.

A tanító a számtantanítás első hetében az első osztályban a következő kérdést teszi fel: „Hol láttatok már olyasmit, ahol nincs szóval kiírva valami, hanem helyette valamilyen jel van?” — „Kirándulni voltunk és a fára volt rajzolva egy nyíl. Amerre a nyíl mutatott, arra kellett mennünk Budakeszi felé az erdőben” — felelte az egyik gyerek. „Én láttam az erdőben, hogy a fákon zöld-fehér csík



volt festve, arról tudtuk, hogy merre kell menni, hogy felérjünk a János-hegyi kilátóhoz” — mondja a másik. Könnyű megérteni, hogy ezek a jelölések mind arra valók, hogy ne kelljen sokszor újra mondani valamit, vagy újra odaírni, *megismételni*, mert helyette a jelzés útba igazít. Ezután rá lehet mutatni, hogy így van ez a számtani feladatokban is. Ha valamihez valamit hozzáadunk, akkor kiteszünk egy plusz (+) jelet, ha valamit elveszünk, egy mínusz (—) jelet, stb. *Azok a jelzések, amelyeket a gyermekek ismertek, alapul szolgáltak az analógia konkrét tartalmának (amit a jelzés jelent az erdőben, az utcán) és elvont jelentőségének összeegyeztetéséhez* — avval, amit a jelzés jelent és fog jelenteni további tanulmányaiknál az elvont gondolkodás számára. Amikor a jelölések általános és elvont jellegét a számtantanítás kezdetén megvilágítjuk a gyermekeknek, a valódi matematika egy lényeges sajátosságát, a matematikai szimbolikát ismerik meg. *Egyetlen kérdés indította el a matematikai szimbolika felfedezését. A kérdés annak az egyezésnek a feltárására irányult, amely a köznapi ismert jelzések és a matematika jelzése között van.* A jelölések általános jellegének felismerése a matematikai jelzés sajátos feladatának felismeréséhez vezetett. A kétféle jelzés általánosítása megvilágította a matematikai szimbolika lényegét. *A korszerű számtantanítás egyik feladata az alsófokú tanítás minden területén megkeresni az analógiás gondolkodás konkrét pilléreihez a megfelelő elvonatkoztatást.* Ilyen módon világosodik meg a kisgyermek számára a matematikai jelleg, a szabály, a művelet. Így kell ráépíteni a konkrétumra az azonosság felismerését, az egyenlőség és egyenlőtlenség megértését és mindazokat a gondolkodási műveleteket, amelyek pl. a matematikatanításban nélkülözhetetlenek. Az öntevékenység mindig a tanítási anyag jellege szerint illeszkedik bele a tanítás menetébe. Még több vonatkozást be fogjuk mutatni ennek a kölcsönösségnek változatait és megvalósításának módjait. Igazolni fogjuk, hogy a

gyermeknek értelmi fokához mért tanítás feladata és célja olyan konkrétumok feltárása és felhasználása, amelyek bázisai megfelelő gondolkodási műveleteknek.

Megállapítottuk, hogy a közlést nem nélkülözhetjük a tanítási eljárásoknál. Beláttuk azt is, hogy a természetes kérdésnek tanító és tanuló között döntő jelentősége van. Nem tudjuk még azt, hogy az öntevékeny tanítási módot hogyan illesszük bele tanítási eljárásainkba. Hogyan egészítik ki az öntevékeny tanítási eljárások a közlést, illetve a közlés hogyan egészíti ki az öntevékeny cselekvést? Az öntevékenységgel hogyan egyeztethető a tanító kérdezősködése? Ezekre a kérdésekre csak azután adhatunk választ, ha az öntevékenységnak és az együttes tevékenységnek is lehetőséget adó tanítási tervet kifejtjük. Megállapítjuk ebből a célból az öntevékenység fokozatait, és tartalmilag is megkülönböztető elhatárolásokat teszünk.

Az öntevékeny tanulási módszerek *terjedelmük* szerint felbonthatók:

- a) kis hatósugarú öntevékenységre,
- b) nagyobb távú öntevékenységre,
- c) teljes öntevékenységre. (Ez utóbbival nem fogunk külön foglalkozni.)

Az öntevékenységnak, a természetes kérdésnek, a közlésnek egymáshoz való kapcsolata szempontjából az öntevékeny tanulás *tartalmilag* a következő változásokat mutatja:

1. Az öntevékenység *megelőzi* a közlést, az elméleti megállapításokat és kérdéseket. Szerepe az elsődleges felfedezés;

2. az öntevékenység *váltakozva egészíti ki* a közlést, az elméleti tudást, és kérdéseket;

3. az öntevékenység *igazolja és megerősíti* a már megtörtént közlést, elméleti ismereteket és a kérdésekre kapott válaszokat.

A közléseket mind sűrűbben egészítik ki vagy helyettesítik felszólítások. Ilyenek: „figyeljétek meg”, „nézzétek jól meg és azután állapítsátok meg”, „próbáljátok ki”, „csináljátok meg”, „gondoljátok át”.

A következőkben az öntevékenység fokozatait *egyeztetjük* az öntevékenység tartalmi változataival. (Például a/1 vagy c/1. Lásd a 16. oldalt.)

Először a kis hatósugarú öntevékenységeket és változataikat mutatjuk be konkrét példákon. Kis hatósugarú öntevékenységek értelmezésünk szerint olyan kezdetleges öntevékenységek, amelyek bizonyos ismeretanyag egy-egy lépésénél vagy befejezésénél egyszerűen megvalósítható eljárások. Legtöbbször az a/2 és az a/3 öntevékenységi módokat segítik elő, amikor a kis hatósugarú öntevékenységek váltakozva egészítik ki a közlést és kérdéseket, vagy amikor a kis hatósugarú öntevékenység megerősíti és igazolja a már megtörtént közlést. Megvalósításukra annál tágabb lehetőség kínálkozik, minél fejlettebbek a tanulók.

### *Az értelmi színvonal fejlődése és az osztályközösségek fejlettségének összefüggése*

A tanulók értelmi fejlődésével növekszik azoknak a felelőssége, akik a tanterveket tervezik, és a tanítási módszereket megalkotják. Ennek a felelősségnek a terhével küszködtek és küszködnek azok a pedagógus személyiségek, akik hivatásuknak tartották és tartják az olyan tanítási módszerek bevezetését, amelyek a tanulók értelmi színvonalának megfelelnek, és gondolkodásukat is fejlesztik. Az ilyen tanítási eljárások az egyéni produkciók kicserélésével, a közös tevékenység fokozásával az osztályközösség fejlődését segítik elő.

A II., III., IV. osztályos nyelvtanítás lehetőséget ad olyan gondolkodási műveletek alkalmazására, mint az

összefüggések felismerése, kiegészítések, általánosítás, rendezés, konkretizálás, összehasonlítás, elvonatkoztatás, analízis, szintézis. A gondolkodási műveletek feltárják az anyanyelv belső összefüggéseit is. A nyelvi jelenségek felismerését gyermekközeli szemléltetés előzi meg. A szemléltetés lehet kép vagy rajz, de lehet maga az élőbeszéd is, amelyet a gyermek addigi életében használt, de gondolkodása számára még nem jelentett problémát. *Az élőbeszéd gondolkodási műveletté akkor válik a gyermekek számára, amikor a beszéd folytonosságának szerkezetéből el kell határolniuk, ki kell emelniük a nyelvi konstrukció valamelyik részletét.*

A II. osztályos tananyag 150 feladatlapja közül bemutatunk néhányat. A feladatlapok az a/3 kategóriát szemléltetik, amikor az öntevékenység megerősíti az ismereteket.\*

A 15. feladat így szól: „Rajzoljatok szilvát! Gondoljatok róla valamit! Írjatok róla!” A szilva rajza a szilvára vonatkozó ismeret szintézise, amit az ábrázolás szimbólumával fejeznek ki a gyermekek. A tárgy megjelenítése rajzban absztrakció is. „Gondoljatok róla valamit!” felszólításra a gondolkodásnak olyan irányt kell venni, amely művelet eredményeképpen a gyermek felismeri az összefüggést a szilva és a szilva valamelyik tulajdonsága között. „Írjatok róla!” felszólításra a felismert összefüggést konkretizálják. Ugyanezekre a felszólításokra más tárgyakat is rajzolnak a tanulók, és a feladatlapokat egymás között kicserélik. A feladatlapok egymás közt történő kicserélése kontaktust teremt a tanulók között.

17. feladat. Hajó, tehen, traktor, virág képei, amelyekről írni kell. Ennél a feladatnál a rajzos szimbólum nem szerepel. A képek alapján a gondolkodás, a kiegészítés műveletét alkalmazza. A leírással, a konkretizálás műveletével egészül ki a feladat.

\* A feladatlapokat fel lehet használni a tanultak összefoglalására az iskolában, és házi feladatoknak is. Eredetileg egy II. osztálynak szóló tankönyv tervezetéhez készültek.

18. feladat. Írjátok oda a megjelölt helyre, hogy kik beszélgetnek!

Hogy a kakas?	Ki mondja ezt? .....
Három garas.	Ki mondja ezt? .....
Hát a tyúk?	Ki mondja ezt? .....
Az is úgy.	Ki mondja ezt? .....
Add alább.	Ki mondja ezt? .....
Nem adom.	Ki mondja ezt? .....
Inkább körülszaladom!	Ki mondja ezt? .....

A helyes válaszok kiegészítik a kérdéseket a feleletekkel. A helyes válaszok a rendezés gondolkodási műveletét is tartalmazzák. A rendezés feltételezi az analízis és szintézis műveleteit.

Rendezésre, összefüggések felismerésére ad lehetőséget az össze nem tartozó szavak közül az összetartozók mondatba foglalása.

37. feladat.

farkas	pipacs	nyílik	a
erdőben	mezőn	ordít	a

Felszólítás: Készíts papíresikot! Írd rá:

A kutya	bőg
A tehén	ugat.

Rakd rendbe a szavakat! Cseréld ki a szomszédodéval!

Az aludt tej piros.

A tulipán savanyú.

Ilyen nyelvtanjátékokat készíthetnek a tanulók a napközi otthonnak, csendes foglalkozás számára is. Az osztályban végzett egyéni munka egy másik közösséget segít.

A mondatrészek egymáshoz való kapcsolatát könnyen felismerik a tanulók, ha a mondatrészek tulajdonságait egyszerű eszközökkel szemléltetjük. Felhasználva a természetes érdeklődést, bemutatjuk: ha nem mondjuk ki, hogy valakiről vagy valamiről mit gondoltunk, akkor kíváncsiak vagyunk arra, amit nem tudtunk meg. Fordítva, ha állítunk valamit, és nem mondjuk meg, hogy

kiről vagy miről beszéltünk, várjuk a kiegészítést. A *kiegészítés* a mondatrészek egymás közti kapcsolatát világítja meg. A megkülönböztető tulajdonságok szemléltetése *kiemelésükkel, jellegzetességük bemutatásával* történik. A tanítás akkor eredményes, ha többféle módon, mégis kevés számú változattal világítjuk meg a mondatrészek egymás közti kapcsolatát.

41. feladat. Mit szeretnél még tudni, ha neked csak annyit mondanak: olvas. Mire vagy még kíváncsi? Írd ide úgy, hogy már megmondták neked, ki olvas!

Mit szeretnél még tudni, ha neked csak annyit mondanak: repül? Mire vagy még kíváncsi? Írd ide úgy, hogy már megmondták neked, ki vagy mi repül!

Ugyanezekre a felszólításokra kell elvégezni az ír, a szép és még néhány állítás kiegészítését.

#### 42. feladat.

Mit szeretnél még tudni, ha neked *csak* annyit mondanak: a kutya? Mire vagy még kíváncsi? Írd ide úgy, hogy már megmondták neked, mit csinál a kutya!

Mit szeretnél még tudni, ha neked *csak* annyit mondanak: a traktor? Mire vagy még kíváncsi? Írd ide úgy, hogy már megmondták neked, mire való a traktor!

Ugyanúgy kell kiegészíteni még néhány különböző hiányos mondatot.

#### 47. feladat.

Mi hiányzik itt?

A ..... erős.

A ..... tiszta.

A ..... ízletes.

A ..... szép.

Mi hiányzik itt?

Az ásó .....

A ruha .....

A rizs .....

A ló .....

Folytasd ezt a játékot!

#### 48. feladat.

Az üres keretbe írd oda a megfelelő szót piros ceruzával!

A .....	gyalul.	A .....	épít.
A .....	repül.	A tehén .....	
A .....	fest.	A kertész .....	
A toll .....		A .....	éles.
A tanító .....			
Az utca .....			
Laci .....			
A .....	színes.		
A mérnök .....			
A ruha .....			

A hiányzó szavak kitöltésekor a külső ösztönzés — a hiányérzet — és a kiegészítés gondolkodási művelete egymást támogatják.

A cselekvések és cselekvéseket követő indítványok és párbeszédok az óvodások játékának egy mozzanatánál is több gondolkodási műveletet tükröztek vissza (hidépítés).

Az iskolai tanításnak fokozottan lehetőséget kell adni a tanulók számára a gondolkodási tevékenység fejlesztésére és arra, hogy a gondolkodási műveleteket a tanult anyagon, magasabb szinten alkalmazhassák.

Újra bemutatjuk egy-egy kiragadott példán, hogyan illeszthető bele a tanítás menetébe valamely gondolkodási művelet alkalmazása. Teljességre a megadott keretek között nem törekedhetünk. A teljesség megvalósításához munkacsoportok tevékenységére lenne szükség. A kutatók saját szakterületükön feldolgoznák a tananyagot abból a célból, hogy annak minden fázisában feltárják azokat a műveleteket, amelyeket, ha alkalmaznak, a gondolkodási tevékenységet fokozzák. Megállapítanak, hogy milyen eljárásokkal érhető el a gondolkodás fejlesztése a tanítás folyamán.

A földrajzi alapfogalmak megértését sok éves gyakorlatunkban a következő didaktikai elv megvalósításával könnyítettük meg. Abból a meggondolásból indultunk

ki, hogy ha a gyermekek meglevő ismereteire építjük fel a tanítási eljárást, minden nehézség nélkül végeznek el bonyolult gondolkodási műveleteket is. Ez az elv meg-egyezik avval a gondolkodáslélektani tétellel, amely így hangzik: „A gondolkodás meglevő ismereteink által közvetített feladatok megoldása, mégpedig olyan módon, hogy ezekből az ismeretekből következtetéseket vonjunk le.” (LÉNÁRD F. 1963.)

Látszólag kevés olyan ismerettel rendelkeznek a 7—8 éves gyermekek, amely támaszpontul szolgálhatna a földrajzi alapfogalmak bonyolult viszonylatainak megértéséhez. A gyűjtőnévvel „földrajzi alapfogalom”-nak nevezett ismeret tartalma és terjedelme összetett. Magában foglalja *a)* a térszemlélet kiterjesztését, *b)* a relációk felismerését, amelynek tagja a gyermek viszonyítva a helyhez, a helyek viszonyítva egymáshoz és végül a viszonyítások alkalmazása az égtájakhoz. Ezeknek a relációknak felismerése logikai síkon történő szempontváltatás nélkül nem lehetséges. Tapasztalatunk azt igazolta, hogy ha több területen kutatjuk fel a gyermekek eddigi ismereteit és ezeket az ismereteket felhasználjuk, könnyen és biztonságosan értik meg a bonyolultabb logikai kapcsolatokat is. *A gyermekek tapasztalatai csak akkor értékesíthetők az összetett logikai műveletek megértéséhez, ha a különböző területekről felhasznált tapasztalatokat egyeztetjük. A földrajzi alapfogalmak megértésének céljaira az elmozduló helyzetek eddigi tapasztalatait és az iránymegjelölések eddigi módját kell kiaknázni.*

1. *Tapasztalatok gyűjtése az elmozdulásokból következő változások tudatos megfigyelésére.* Elindul az osztály egy bizonyos utcában, ahol kijelöl a tanító egy házat, ahová a gyermekcsapat *elérkezik.* Megállapítják közösen, hogy mögöttük maradt az első ház és mindazok a házak, amelyeket eddig elhagytak. Továbbmenve *elhagyják* az először kijelölt házat, ami mögöttük marad, előttük most más célpont van: az utca egyik utolsó, de nem a legutolsó háza.



Amikor ezt a házat is elérik, *mögöttük maradnak* az eddigi célpontok, és *előttük* más utcák nyílnak. Azonban a csapat *visszafordul*, és ezt a sétát visszafelé is megteszi. A gyermekek tapasztalataikkal győződnek meg arról, hogy az *elmozduló helyzeteknél más és más relációba kerülnek a változatlan helyekkel*.

2. Az *irányok beszédbeli megjelölései felhasználhatók a térszemlélet kiterjesztésére*. A gyermekek irányokat megjelölő kifejezései beszédükben ezek: „erre-arra, innen-onnan, ide-oda, fel-le.” Ezeket az irány-megjelöléseket kell felhasználni és kiterjeszteni az égboltig. A térszemléleti kiterjesztést megelőzi a nap járásának sorozatos megfigyelése, lerajzolása általában, majd egy megadott helyhez viszonyítva a nap járásának sorozatos felrajzolása meghatározott időpontokban.

A kipróbált tanítás menetének egy részletét ismertetjük. Az égtájak felismeréséhez a négy fő égtájra néző négy különböző ablakból figyelik meg a gyermekek, hogy mikor süt be oda reggel, délben, délután a nap. Az adatokat följegyzik úgy is, hogy négy csoportra oszlik az osztály, és úgy is, hogy otthon elvégzik ugyanezeket a följegyzéseket és az adatokat összehasonlítják. Az összehasonlítás után négyféle adatgyűjtés kerül négy táblázatra: a keletre, a nyugatra, az északra, a délre néző ablakból gyűjtött feljegyzések, amelyeket rajzok egészítenek ki a nap állásának változásairól. A feljegyzéseket összehasonlítják a tanulók és táblázataikon megjelölik a fő világtájakat. Az irányok megjelölését és a térszemlélet kiterjesztését ezek után egyeztetni lehet. Ezt az egyeztetést pedig már meg lehet fogalmazni a következőkben: „Amíg nem ismertétek az égtájakat, azt mondtátok, erre megyünk, arra megyünk, befordulunk erre, visszajövünk arra. Ha pontosabban akartatok valakit útba igazítani, megmutattátok, hogy hol forduljon jobbra, hol forduljon balra. 'Erre-arra, ide-oda' a beszédben fejezik ki az irányok megjelölését. Ezentúl, ha valamerre megyünk, tudjuk már, hogy

amikor erre vagy arra felé tartunk, keletre vagy nyugatra, északra vagy délre megyünk, amikor sétálunk, kelet, nyugat, dél vagy észak felé mehetünk.” A legtöbb gyermek számára ennyi tapasztalat még nem elegendő ahhoz, hogy az égtájakat olyan biztonságosan felismerje, amennyire az a földrajzi tájékozódáshoz szükséges.

A következő lépés már önálló munka. Mindegyik gyermek égtájmutatót készít. Négyzetes kemény papírra felrajzolják a négy fővilágtájat, a közepén kilyukasztják, abba beleerősítenek irattartó kapoccsal egy mozgatható mutatót papírból vagy drótból. Később a mellékvilágtájakat is megjelölik. Az egész osztály elindul az égtájmutatóval. A nap járásának megfigyelése alapján és a világtájak szerint tájékozódva, megismétlik égtájmutatóval azt, amit az előkészítés alkalmával egy utcán belül tapasztaltak. Nevezetesen azt: ha az ő helyzetük változik az állandó tárgyakhoz képest, a helyzetváltoztatásból következő viszonyítással kapcsolatban ugyanazt tapasztalják tágabb földrajzi helyzetekben, mint egy utcán belül. A gyakorlatban a tanulók vagy mint megfigyelők állandó helyen tartózkodnak és a különböző égtájak szerint tájékozódnak, vagy helyzetüket változtatják. Budapesten legcélszerűbb először átmenni valamelyik hídon és visszafordulni, miközben az égtájmutatót mindegyik gyermek a változó irány szerint igazítja. Tapasztalják, hogy ha keletről nyugat felé mennek, azután a nyugati célpont egyik állomásán visszafordulnak, kelet felé fordulnak vissza és kelet felé folytatják az utat. Azután a Duna-parton megy a csoport Újpest felé, és visszafordul az Összekötő Vasúti-híd irányába. Az égtájmutatót ez alkalommal is a változó mozgás szerint igazítják. A következő földrajzi séta alkalmával egy földrajzi célpont elérését és elhagyását tapasztalják ki a város nagyobb területén. Eljut a gyermekcsoport a margitszigeti kis hídig. Végigsétálnak a szigeten, és megállapítják, hogy az első északi célpont most délre esik a második északi célponttól.

A következő északi irányba tett kiránduláskor (Római fürdő) pedig megállapítják, hogy a Margitsziget északi csúcsa most délre esik tőlük. Ugyanilyen tapasztalatokat szereznek égtájmutatójukkal felszerelve keleti és nyugati célpontok kijelölésével, elérésével és elhagyásával. Mindegyik séta eredményét az útjelölésekkel bejelölik egy külön erre a célra használatos rajzfüzetbe. A bejegyzett útirányok az égtájmegjelölésekkel együtt megerősítik a tapasztalatokat (a/3 kategória). Csak ilyen sokoldalú, közvetlen tapasztalat után lehet áttérni az árnyék szerepére a tájékozódásban. Az árnyék szerinti tájékozódás azért nehéz, mert az eddig tapasztaltakat meg kell tudni fordítani a valóságban is, gondolatban is. Amikor elég tapasztalat áll a tanulók rendelkezésére az égtájak szerinti tájékozódás és az irányváltoztatások egyeztetéséhez, az árnyéknak a nap járásához viszonyított ellenkező megjelenését is megértik.

Tapasztalataikat, öntevékenységekkel szerzett ismereteiket *csoportos feladat* végrehajtására is fel tudják használni. Az osztály kirándulást tesz az erdőben, a tanító fel szólítja őket, hogy próbáljanak együttes erővel tájékozódni ahhoz, hogy hazajussanak. A gyerekek ilyenkor minden eddigi tapasztalatukat hasznosítják. A nap járása, az árnyék megkeresése, a megtett út irányának rekonstruálása, minden latba esik, hogy tájékozódni tudjanak.

Az égtájak szerinti tájékozódás és a földrajzi alapfogalmak megértésével azért foglalkoztunk bővebben, hogy bemutassuk, hogyan kapcsolódik össze több kisebb hatósugarú öntevékenység nagyobb távú öntevékenységgé, és hogy a meglevő ismereteket felhasználó, a tapasztalatokat egyeztető és kiaknázó tanítás milyen hatékonyan segíti elő a megértést.

PIAGET is, LOMPSCHER (1959) is megállapították és példákkal igazolták, hogy a relációk felismerésének összetettsége és olyan síkon történő logikai szempontváltoztatásra, amely a földrajzi helyek égtájak szerinti felis-

meréséhez szükségesek, a 9—11 éves gyermekek még nem képesek. Az itt bemutatott módszeres eljárás és annak gyakorlati megvalósítása bebizonyította, hogy fiatalabb gyermekek is képesek a földrajzi tájékozódásra, ha megfelelő módon készítik elő az égtájak megismerését, és megfelelő eljárások támogatják a további megismeréseket. Az égtájak így nem merev hálózatok, hanem bármely megadott hely és az égtáj viszonyításai. Ilyen módon az elmozduló helyzeteket és az égtájak irányát is képesek egyeztetni a gyermekek. Megértik, hogy ha elutaznak Győrbe — Bicskén és Komáromon keresztül — Budapesttől Bicske délnyugatra van, Győrtől délkeletre. Nincs szükség az égtájakat mint merev hálózati rendszert megerősítő mondókára, „Elöttem van észak, hátam mögött dél stb.” A tanulók mosolyognak ezen a mondókán, hiszen tudják, hogy nemcsak észak lehet előttük, és a nap lenyugodhat tőlük jobbra is és balra is.

A kisebb hatóságú öntevékenységek is vannak olyan változatai, ahol az öntevékenység, az abból szerzett tapasztalat megelőzi a közlést és az elméleti megállapításokat. Olyan öntevékenységből következő tapasztalatok ezek, amelyek felfedezésekhez vezetnek. A fizika, kémia, biológia tanításában ennek a kategóriának (a/1) nagy szerepe van. Az általános iskola alsó tagozatában az ilyen jellegű öntevékeny tanítási módok még ritkán alkalmazhatók. Alkalmazásuk azonban nagyon gyümölcsöző. Néhányat felsorolunk ebből a kategóriából.

1. A gyermekek a szobai hőmérő mögé kartonlapot illesztnek. Megjelölik rajta a hőmérséklet változásait. A megjelöléseket összekötik. Így ismerkednek meg már a II. osztályban a függvénnyel.

2. A budai hegyvidék hegyeinek anyagából összehordanak különböző kőzeteket. Felszólítások: Próbáljátok megkarcolni, vizet csepegtetni rá, ecetsavat csepegtetni rá. Mit tapasztalunk? Így indul el a budai hegyek anyagának megismerése (III. osztály).

3. Falevelet morzsolnak össze (II. osztályosok) ősszel és tavasszal. Egyszerű tapasztalatból indul ki a növény nedvkeringésének megismerése. Ősz és tavasz között pedig egy kijelölt fáról gyűjtenek megfigyeléseket.

Az „öntevékenység” itt közölt alkalmazása, ilyen mértékű és jellegű használata félreértésekre nem adhat alkalmat. Nem keltheti azt a látszatot, hogy mindegyik gyermek külön tanul, mint az individualista irányzatoknál. Amikor a gyermekek önállóan felfedeznek valamit, felfedezéseik eredményei közös örömet jelentenek számukra és közös élményeket. A közös célok, örömök, közös élmények az osztályközösség összeforrásának fontos tényezői.

Nagyobb távú öntevékenységre a fejlettebb korosztályhoz tartozó tanulók tanításánál számtalan alkalom kínálkozik. Az ismeretanyag bővülésével a közös munkák száma is több lesz. Az együtt elkészített taneszközök száma növekszik. Bővül a köre az olyan öntevékeny munkák elvégzésének is, amikor az öntevékenység megerősítő összefoglalja az ismereteket. (b/3 kategória.)

Kevés fáradsággal megvalósítható az általános iskola IV. osztályában Magyarország különböző szempont szerint megtervezett térképeinek elkészítése. Az egyiken csak a mezőgazdasági termékek, a másikon az ipari központok vannak feltüntetve, ismét másokon a vasúti hálózat és a víziutak. Egyik IV. osztályban a tanulók összeszedték otthoni játék állatkáikat és dróttal odaerősítették a megfelelő helyekre. A növényzetet és erdőt pedig papírból kivágott paprika vagy bükkfa jelezte odaragasztva, ahol termelik, vagy ahol a vidékre jellemző.

A tanulók pedagógus irányításával történelmi összefoglalásként történelmi jeleneteket írtak a történelem kiemelkedő korszakairól. A jelenetek megírását megbeszélés előzte meg azokról a korokról, amelyekről írni szándékoztak. Megbeszélték, hogy kik voltak a legjelentékenyebb személyiségek. Felidéztek a korszak történelmi

hátterét, a műveltségi színvonalat, az építészeti emlékeket. A jelenetek megírásában a jó fogalmazók vezettek, de azért valamilyen módon mindegyik tanuló részt vett a közös munkában. Így szedtek szét és szögelték össze egy régi kis szekeret — I. István korabeli faekévé, miután mintáját a Mezőgazdasági Múzeumban megszemléltek. Így gyűjtött az egész osztály ezüstpapírt annak a kardnak és pajzsának az elkészítéséhez, amelyet a színdarab értelmében II. Endre király ajándékozott egy bátor ifjúnak, és amellyel lovaggá ütötte azt a vitézt, aki kimentett az Árva folyóból egy fuldokló gyermeket. (A kardot és pajzsot is együtt készítette el az osztály a jelenethez szükséges többi kellékkel együtt.) Az ilyen közös munkák csak akkor valósulhatnak meg, ha a pedagógus a cél eléréseért szívvel-lélekkel a gyerekekkel dolgozik. Az ilyen közös munkák az osztály összetartozását és a pedagógusnak az osztályával való összeforrását növelik.

Hosszútávú öntevékenységekre sor kerülhet a természetrajz, irodalom, számtan tanításánál a b/1, b/2, b/3 kategóriák keretében.

A természetrajz számtalanszor ad lehetőséget arra, hogy a tanítás öntevékenységgel kezdődjék. A tanulók elültetnek búzaszemeket cserépbe, és evvel hosszútávú megfigyelés kezdődik a búza fejlődéséről, majd következtetés az összes gabonaneműek közös tulajdonságaira. Ezt a célt szolgálja a búzáról tanultak táblázatának együttes elkészítése.

Ugyanilyen elgondolás szerint gyűjthetik össze és mutathatják be, ugyancsak táblázaton a tanulók mindazt, amit a juh alkati sajátosságairól, hasznáról, a többi emlősök között elfoglalt helyéről tudnak. A tapasztalatok összegyűjtését egy élő bárány megszemlélése előzi meg.\*

\* Ez a példa NEMESNÉ M. MÁRTA anyagából való. Az ilyen koncentrált tanítás megvalósítható bármely más állat vagy növény bemutatásánál.

Végül bármilyen megismerést kiegészíthet valamilyen szép olvasmány, akár madárról, akár tájról, akár valamely természeti jelenségről. Néhány ilyen felolvasásra való anyagot ajánlunk. Tömörkény István „A puli”, Móra Ferenc „A veréb”, Petőfi Sándor „A puszta télen”, Jókai Mór „Déliabáb a Hortobágyon”. Mintegy befejezésül a tanulók közmondásokat gyűjthetnek a hangyáról, cinegéről, általában állatokról és az embernek hozzájuk fűződő kapcsolatáról. Nem lehet teljesen felsorolni és bemutatni mikor, hol és hogyan illeszthetők a tanításba a természettudományok, földrajz, fizika, biológia tárgyköréből olyan tevékenységek, amelyek érdekében az egész osztály közös erőfeszítéssel, a tanulásnak egy-egy fázisában vagy a tanultak megerősítésére öntevékenyen dolgozik. Ezt a munkát azonban a tantervkészítőknek és tankönyvíróknak el kell végezniük.

Önálló tevékenységre és közös munkára ad alkalmat a számtanpélda-megoldások gondolkodásra készítő előkészítése és a számtanpéldák megoldási módjának felismerése. A számtanpélda-megoldás előkészítése is olyan kiegészítéses művelet lehet, mint amilyent a nyelvtanításnál már bemutattunk a mondattan megtanításánál. *A természetes ösztönzést a gondolkodási művelet elindítására minden alkalommal fel kell használni. Ilyen természetes ösztönzés a kíváncsiság felkeltése.*

A tanítást kérdés indítja el: „Van-e olyan gyermek, aki még nem volt kíváncsi?” Ez a kérdés mindegyik gyermek érdeklődését felkelti, és jelentkeznek, hogy megmondják, ki mire volt kíváncsi. „Én arra vagyok kíváncsi, hogy mit kapok születésnapomra” — mondja Gy. A beszélgetés a következőképpen folytatható: „Te miért éppen arra vagy kíváncsi, hogy mit kapsz születésnapodra?” — „Mert holnapután lesz a születésnapom és édesapa azt mondta, hogy valamit kapok, aminek örülni fogok.” — „Nem mondta meg, hogy mit?” — „Nem”. *Most már az egész osztály kíváncsi, hogy mit kap Gy.* A gyermekek külön-külön kíváncsi-

ságából — közös érdeklődés, közös kíváncsiság lesz. Azután a pedagógus mond olyasmit, amire minden gyermek kíváncsi lehet. „Az anya mondja: Gyerekek, cseresznyét hoztam. Az anyának három gyermeke van. Mire kíváncsiak a gyerekek?” — „Hogy mennyi cseresznyét kapnak” — válaszolja az egyik tanuló. „Hogy mennyit kap mind-egyik” — válaszolják többen. „Tudjuk hát a történetből, hogy az anya cseresznyét hozott, még nem tudjuk, hogy mennyit kapnak belőle a gyerekek. Most megmondom, hogy mennyit hozott és hogyan osztja el” stb. Ilyen módon értik meg a gyerekek, hogy minden kíváncsiskodásban van valami, amit tudunk, és van valami, amit még nem tudunk. Éppen azt nem tudjuk, amire kíváncsiak vagyunk, azt kell kitalálnunk. Több példán kell szemléltetni ezután, hogy a számtani kíváncsiskodásnál, a számtanfeladatokban is vannak olyan részletek, amelyeket ismerünk, és van, amit ki kell okoskodni. A gyermekek együtt kíváncsiak és együtt vagy külön-külön keresik a megoldást.

A számtanpélda-megértés előkészítéséhez sok példatörténetet kell bemutatni. Be kell mutatni azt, hogy a példatörténetek változatosak és szépek, beléjük fér az egész világ minden dolga. Egyszer gyümölcsfákat ültetnek, máskor versenyt futnak, vagy vonatok száguldanak, van amikor gyöngyöt fűznek, vagy cukrot osztanak szét, boltban vásárolnak, színházjegyet váltanak. Számtalan ilyen feladattal illusztrálható a számtanpéldák nagy változatossága és kifogyhatatlan volta. A számtanpélda-történetek abban különböznek más történetektől, hogy ezekhez a történetekhez számok tartoznak, amelyek nélkül nem tudnánk, hogy mire vagyunk kíváncsiak. Ezeket a számokat, amelyek a számtanpéldákhoz tartoznak, adatoknak nevezzük. *Több olyan számtanpéldát, amelyet már ismernek a tanulók és amelyet már elemeztek, adatok nélkül is be kell mutatni.* Az adatok nélküli példákból kiderül, hogy számadat nélkül a számtanfeladatnak nincs értelme. Ez után az



előkészítés után lehet áttérni a példamegoldás gondolatmenetének megértésére.

A számtani feladatok megoldásának előkészítése után igen könnyű megérteni a tanulóknak, hogy a számtantörténetből és adataiból következik a számtani kíváncsiság, amire a tanulóknak kell felelni *számtani gondolkodással*. Ha a számtani kíváncsiságra feleltünk, megoldottuk azt, amire a számtantörténet szerint kíváncsiak voltunk. De hogyan fogunk hozzá egy számtantörténet megoldásához? A példa történetébe éppen úgy *beleéljük magunkat mint minden más történetbe*. Ha a példatörténetbe beleélték magukat, elkezdhetnek gondolkodni. *Az adatok és a példatörténet megjelölik a gondolkodás irányát, de még nem elegendők a példa megoldásához.*

Minden számtani feladatot így vázolunk fel:

Számtantörténet és adatok	Számtani kíváncsiság + — . :	Megoldás
------------------------------	---------------------------------	----------

Ez a vázlatos ábrázolás azt jelenti, hogy a számtantörténet és megoldás között a *számtani gondolkodás módját fel kell ismerni*. Ezután a felismerés után lehet megállapítani azt, hogy milyen művelettel lehet a számtani kíváncsiságra felelni. Közvetett-e a megoldás vagy közvetlen, és hányféle művelettel oldható meg. Lehet-e egy számtani művelettel megoldani, vagy több számtani művelet szükséges a megoldásához. Fel kell ismerni azt is, hogy *melyek ezek a számtani műveletek*. Ha több művelet szükséges, akkor többször kell behelyezni a megfelelő részműveletet a példamegoldás folytonosságába. A számtanpélda és a megoldás között vagy egy, vagy több *hiány* van, amit a számtani gondolkodás a számtani példafeladatnak megfelelő művelet *belehelyezésével* hidal át. *Ahány kíváncsiság, illetve kérdés, annyi műveleti beillesztés* kell ahhoz, hogy a számtanpélda véglegesen megoldhatóvá legyen.

Gondolkodásra bő alkalom nyílik a következő módon. Mindegyik tanuló kap egy feladatlapot, amelyen a következő felszólítás van. „Keresd meg a számtankönyv x lapján a felső három példa közül azt, amelyet hasonlóan vagy ugyanúgy kell megoldani, mint azt a számtanfeladatot, amelyet együtt fejtettünk meg. A feladatlapon három kérdés van. 1. A példatörténet hasonlít? (Igen — nem.) 2. A kérdés ugyanaz? (igen, nem) 3. Miben más?

Ha a tanulók a számtanfeladatokat ilyen módon oldják meg, *áttekinthetik az egyes gondolkodási műveletek kapcsolatát*. Az egyes gondolkodási műveletek kapcsolatának bemutatása más tantárgyak tanítási egységeinek tanításánál is kívánatos, mindenhol, ahol az szükséges.

Minél fejlettebb korosztállyal dolgozik a pedagógus, annál inkább valósíthatók meg távolabbi célok, amelyekért a gyermekek küzdenek, olyanok, amelyek közös munkát és erőfeszítést követelnek. Annál inkább valósítható meg az is, hogy nemcsak a célokat, hanem az időtávokat is úgy jelöli ki a pedagógus, hogy előbb az osztállyal együtt beszél meg, együtt mérlegeli, mennyi időre lesz szükség a munka elvégzéséhez.

A gyermekközösségeknek világos célokat és távlatokat kell maguk előtt látni. A távlatok felé való törekvésnek állandó mozgást kell jeleznie, bővülnie kell és elmélyülnie. Ebben a dinamikus mozgásban állomások is vannak, amikor a célokat az osztály és a pedagógus megbeszéli, vagy a megtett útra visszanéz. Mindennek sikeres végrehajtása a pedagógus tudásán és pedagógiai művészetén múlik.

(Kívánatos lenne, ha a tantervek számára kidolgoznák és megjelölnék a közelebbi és a távolabbi célokat osztályok szerint és tantárgyakon belül, továbbá a közös erőfeszítéssel elkészítendő munkákat is felsorolnák.)

Megközelítettük az öntevékenység vitatott értelmezését. Megkülönböztettük hatásának foka és terjedelme szerint. Láttuk, hogy az alsóbb osztályokban és bizonyos

területeken csak kis hatósugarú öntevékenység valósítható meg. Elhatároltuk az öntevékenységet tartalmi szempontok szerint is, aszerint, hogy megelőzi, közbeiktatja vagy betetőzi-e az öntevékenység a megismerést.

Kétszempon­tú szemléletünkkel be tudtuk mutatni, amit az öntevékenységről elgondoltunk. Ki tudtuk fejteni evvel az elméleti megalapozással az öntevékeny, az egyéni és a közös munka összeegyeztetését is. *Úgy hisszük, hogy vázlatosan ugyan, de megismertettünk olyan tanítási eljárásokat, amelyek áttörik a tananyag és megértése közötti válaszfalat, anélkül, hogy magára hagyná a gyermekeket.* Ismertettünk olyan módszereket, amelyek alkalmazásánál nem szükségszerű az értelmes tanulóknak a gyengékhez alkalmazkodni és viszont. Sok lehetőséget találtunk arra, hogy a tanulók saját munkaütemüknek és értelmi szintjüknek megfelelően dolgozhassanak.

Bemutattuk a közös munkák, közös célok megvalósításának lehetőségét is. Kiragadott példáinkkal bizonyítottuk, hogy a tanulók értelmi színvonalának fejlesztése elősegíti az osztályközösség összetartozását. Láttuk, mennyire fontos szerepe van a gondolkodás fejlesztésének a tanítás minden fokozatában. A természetes ösztönzést — a hiányérzetet vagy a kíváncsiságot a gondolkodási művelet elsajátítására használtuk fel. A gondolkodás fejlesztésének eljárásait konkrét példákkal támasztottuk alá. Bemutattuk, hogy a tanulók öntevékeny munkáját kiegészítik az érdeklődést felkeltő, a gondolkodást és megismerést elősegítő kérdések és felszólítások. Az elengedhetetlen, de nem sok szöveget, ami az irányításhoz és a tananyag átadásához szükséges, a gyermek értelmi színvonalának megfelelően kell megfogalmazni. Erre kell felkészülniük a pedagógusoknak.

Meg kell tervezni a közlés, irányítás, felszólítások, kérdések helyes adagolását és módjait, minden korosztály számára és minden tantárgy keretében. Ha a gondolkodás fejlesztésének lehetőségeit ki fogjuk aknázni, ha meg-

felelő minőségű és mennyiségű taneszközöket adunk tanulóinknak, hogy öntevékenyen dolgozhassanak, ugyanakkor egy közös célért mozgósíthatják értelmi képességeiket, ha megteremtjük számukra a zavartalan külső feltételeket, csak akkor fogjuk világosan látni, hogy iskolába járó gyermekeink mire képesek egyéni teljesítményeik felfokozásában éppenúgy, mint a közös csoportos munka színvonalának emelésében.

## II. AZ ÉRZELMI LÉGKÖR HATÁSA A CSOPORT FEJLŐDÉSÉRE.

### *Az érzelmi légkör kialakulása az óvodáskorú gyermekeknél*

A csoporttevékenység kialakulását abból a szempontból is vizsgáltuk, hogy a csoporttevékenység milyen érzelmi légkörben keletkezett, és ez milyen hatással volt a csoporttevékenységre. Megállapítottuk, hogy a kezdetleges gyermeki közösségek kialakulásához is olyan érzelmi légkör szükséges, amely az összetartozás érzését segíti elő. Tapasztaltuk, hogy óvodáskorú gyermekek együttműködése gyakran azért nem tartós, mert érzelmi légkör még nem alakult ki a gyermekek között. Összehasonlítottuk azonos korú gyermekcsoportok kialakulását és tartósságát, olyan körülmények között, amelyek érzelmi légkörben erősödtek meg, olyanokkal, amelyeknél ez hiányzott. Az előbbieknél a csoporttevékenységek fejlettebbek és tartósabbak voltak.

Az érzelmi légkört kezdetben a családból hozzák a gyermekek, az otthoni légkört elevenítik meg játékaikban. Utánozzák, hogyan főz a mama, hogyan fekteti le a kistestvért, piacra mennek, vásárlást játszanak, és ezt napokig ugyanazok a gyermekek ismételten játsszák azonos szereposztásban vagy felcserélt szerepekkel, miközben a szülők mondásait és intelmeit ismételtetik. A szülőkhöz fűződő kapcsolatukat újra átélik, és érzelmeiket játékaikra kiterjesztik. Tapasztaltuk, hogy az ilyen játékok közben a cselekvéseket kísérő megállapítások, összehasonlítások, okozati összefüggések elfogadása, az érzelmi légkörben felerősödve, huzamosan összetartották azoknak a gyermekeknek az együttműködését is, akik

más játéktevékenység alkalmával csak laza együttesek keretében, rövid ideig játszottak együtt.

Mielőtt idegen felnőtthöz vagy baráthoz fűződő azonosítások létrejönnének, a szülőkhöz kapcsolódó azonosítás átélése olyan tényező, amely a csoport összeforrására kedvezően hat. Az ebben a légkörben folytatott játékokat a gyermekek önkéntesen, gyakran ismétlik, ami azt bizonyítja, hogy az érzelmi légkör jelenléte szükséglete a játszó gyermekcsoportoknak.

Kezdetleges gyermeki közösségek kialakítását másféle közös játékélmények is megindíthatják. Az ősi játékok (bujócska, fogócska) és a népi játékok az együttes élmény hatásánál fogva különösen alkalmasak erre. Az ősi és népi játékoknak erős csoportösszetartó erejük van. A mélyebben lappangó csoportösszetartó tényező ezeknél a játékoknál a gyermekek közös félelme a veszélytől, amelyet a játékokban újra átélnek. A veszélyhelyzeteknek és a szerencsés megmenekülés felszabadító érzésének átélése mint közös élmény tartja össze a csoportot. A bújócskában a sötétben elrejtőzött játszótársak előjönnek, az „Utolsó pár előre fuss!” játékban a szétválasztott pár tagjai összetalálkoznak. „A gyertek haza libuskáim!” népi játékban a veszélyhelyzetet átélt libuskák anyjukat megtalálják. A népi körjátékok tagjai szoros összetartozással zárt kört alkotnak, megvédik a bárányt a farkas ellen, a csirkéket a héja ellen. Az egész csoport együttesen védelmezi a veszélyben levő játékost. Azokban az ősi játékokban, ahol veszélyhelyzet nincs, a csoportot az *együtt átélt élmény tartja össze*. Ilyenek a dalos körjátékok, ahol a távozás-vizontlátás, máskülönben érzelmi feszültséggel átélt élménye, derűs változatban jelenik meg, mert a távozás-vizontlátás gyorsan és gyakran ismétlődik („Lánc, lánc eszterlánc”). Ilyenek azok a körjátékok, amelyekben a játékos kiválasztja a körből egyik társát és szerepet cserél vele (Ég a gyertya, ég). Ilyenek a leánykérő játékok is, („Járom az úr váralját”).

*Az osztályközösség mint új környezet és az iskolai érzelmi légkör kialakulásának kezdete*

A 6—7 éves korban bővülnek a gyermekek érzelmi kapcsolatai. Az iskolai élet hozza ezt magával. Mielőtt ezek a kapcsolatok kialakulnának, a gyermekeknek meg kell tanulni alkalmazkodni az új közösséghez. Egy a gyakorlatban jól bevált példával ábrázoljuk, hogyan ismerkednek meg az I. osztályos gyermekek azzal az új világgal, amelybe belekerülnek. Egy I. osztály első napjának leírásával mutatjuk be, hogyan könnyíti meg a pedagógus az új helyzethez alkalmazkodást, és hogyan teremti meg az osztályközösség kialakulásának első lépéseit.

A tanító néni bemutatkozik a gyerekeknek. X. Y.-nak hívnak, örülök, hogy megismerlek titeket. Néhányan már megismertek engem a beiratkozásnál. Sok gyereket csak most látok először, de majd még jobban is megismerkedünk. (Bizalomkeltés.) Együtt leszünk itt az iskolában hosszú ideig, egy iskolai évig — ez tíz hónap. Majd meglátjátok, hogy ez milyen sok idő. Most még nyárias az idő, kora ősz van, de lesznek esős, borús őszi napok is, lesz tél is, hóval, jéggel, és lesz karácsony is. Azután elolvad a jég, tavasz is lesz, húsvét is lesz, virág lesz a kertekben, zöld lesz a fű. A nyár is elkezdődik, meleg napok jönnek, és mi még mindig, mindig naponta eljövünk az iskolába. (Az együtt töltendő idő távlatának érzékeltetése.) Ez alatt az idő alatt sokat tanulunk majd. Megtanultok olvasni, magatok olvashattok könyveket. Megtanultok írni, írhattok levelet annak, akinek akartok. De játszunk is, kirándulunk is, énekelünk is. Ha ilyen sok időt töltünk itt, fontos, hogy mindenkinek jó helye legyen. Azután még jobban megismerjük egymást. (Az elhelyezkedés után) Megtaláljátok majd a helyeteket, ha holnap az iskolába jöttök? (Próbáljuk ki — stb.) Most pedig bemutatkoztok egyenként nekem is, egymásnak is. A tanító néni sorban kihívta a gyerekeket. Mindegyik megmondta hangosan a

nevét. Meghajolt a tanító néni felé. Azután a gyerekek felé fordult, és hangosan megismételte nevét. Legtöbben nagy örömmel jöttek ki a padból, és álltak szemben az osztállyal. Néhányan féltek kicsit. De mikor már mind bemutatkoztak — feloldódtak. Nem jegyezték meg mindjárt egymás nevét. Mégis ismerősök lettek. Többen egymásra mosolyogtak, vagy nézegették egymást. (A barátkozás, összetartozás lehetőségének megteremtése.)

Nézzünk körül, milyen bútorok vannak itt! Mi van, ami otthon is van, és mi van, ami nincs otthon? A gyerekek megállapítják, hogy más az asztal, mint otthon, más a szekrény stb. De van tábla, ami nincs otthon, fogasok stb. (Ilyenkor még sok gyerek haza gondol, meghitté kell tenni számukra az új tárgyakat.) Nézzétek meg jól a táblát! Nagyon sokat fogjuk még használni. Rajzolok rá valamit evvel a fehér krétával. Rajzolok egy kislányt, léggömb van a kezében. Így, sok léggömb. A léggömbök elszállnak, így. A sok-sok léggömb messziről olyan, mint az O-betű. Így tudták meg a gyerekek, hogy mire való a tábla. A fogasokkal és a padokkal való megbarátkozás pedig közös cselekvések végrehajtására alkalmas. Lássuk csak, hogyan lépünk ki ügyesen a padból. Egyik jobbra másik balra. Csakhogy nem mindegyik kislány (kislány) tudta, hogy merre van jobb és merre van bal. S ebből összeütközés támadt.

Nem baj! — mondta a tanító néni. Csakhamar ezt is megtanuljátok. Levezette az osztályt az udvarra. Körbe állította a gyerekeket egymás mögé párosával. Az egyik sorba három gyerek jutott. A harmadikkal megérinttette az előtte álló hátát. Az a gyerek, akinek a hátát megérinttette, futni kezdett. Futott, futott, azután hirtelen beállt az egyik párhoz harmadiknak. De csak jobbfelől lehetett beállni. Aki eltévesztette, nem játszhatott tovább. Hanem így megint hárman lettek egy sorban. Ez a harmadik ráütött az előtte levő vállára, s most azok kergetőztek



tovább. (Együttes játékkal az összetartozás érzésének felébresztése.)

Az első könyvvel és a füzettel való megbarátkozást is olyan hasonló hangulati előkészítés hatja át, amely alkalmas arra, hogy megszeressék, kíméljék, gondozzák azokat. Azért írtuk le ilyen részletesen az iskolai év első napja egy-egy mozzanatát, hogy érzékeltessük az iskolai rend, szokások, az új környezethez alkalmazkodás más területein is, hogyan lehet étellel megtölteni a kialakításra kerülő sztereotípiákat és az osztályközösség kialakításának tényezőjévé tenni.

### *Az érzelmi légkör a fejlettebb osztályközösségekben*

Az osztályközösségek kezdeti kialakulásához az iskolai rend és szokásokhoz való alkalmazkodás hozzájárul. A későbbi évek folyamán, ahogy ez az alkalmazkodás megszokottá válik, az iskolai élethez fűződő érzelmek erkölcsi tartalmakkal gazdagodnak. A pedagógus irányítja és vezeti az erkölcsös magatartáshoz a tanulókat. Pozitív hajlandóságukat kibontakozni engedi, hogy fejlett osztályközösségükben mindegyik gyermek helyet kapjon.

Az erkölcsös magatartás a kisgyermekkorban a jóra, a jóságra való törekvésben jelentkezik.

Az erkölcsi fogalmak kialakulását vizsgáltuk 3—10 éves korig. Megkérdeztük a gyermekeket, hogy mi illik, mi nem illik, továbbá azt, hogy mit szabad, és mit nem szabad. A 3—5 éves korosztály feleleteiből kiderült, hogy a gyermekek az *illik—nem illik, szabad—nem szabad alternatíváját beleolvastják a jó—rossz ellentétének fogalom-párjába*. Kiderült az is, hogy a gyermekek elutasítják a nem illiket, a rosszat, és magukévá szeretnék tenni az illiket, illetve a jót. A jóra irányuló törekvés motivációi a kisgyermeknél a következők:

1. A szülők megelégedésének, a szülők szeretetének kiérdemlése. A típusválaszok egyike „mert úgy szeret az anyukám”. Már megszlik az érzelmek azonosítása idegen felnőtt, elsősorban pedagógus és szülő, később barát és szülő között, amikor az érzelmi kapcsolat, a példa követése még a szülőkhöz van kötve a legerősebb szálakkal.

2. A gyermekek arra törekszenek, hogy a felnőttek követelményeinek eleget tegyenek. A típusválaszok egyike: „Mert így mondják a nagyok”. Mind a kétféle típusválasz mögött az a vágy van, hogy a szeretett vagy a tekintélyt tartó felnőtthez hasonlóak legyenek. Mindkét válaszcsoportot jellemző motiváció alapja a jóra való törekvés, a jó példával való azonosítás. Közvetlenül jelentkezik ez azokban a válaszokban, amelyekben a felnőtt példájának követését nyíltabban fejezik ki a gyermekek. Egy ilyen típusválasz: „Mert anyukám is így csinálja.”

3. Harmadik helyre került a dicséret, a jutalom kiérdemlése. Típusválaszok: „Mert megdicsérnek.” „Mert cukrot kapok.”

4. Végül a büntetés, kicsúfolás elhárítása. Típusválaszok: „Mert kikapok.” „Mert kicsúfolnak.”

A 6—10 éves korban, a szülők szeretetének megnyerése mellett gyakoribb motiváció a szülők *megelégedésének kiérdemlése*. A szülők szeretetének és megelégedésének kivívása már nem egyedülálló forrása a jóra való törekvésnek vagy a rossz elhárításának. Elsősorban a pedagógussal való azonosítás és az ő példája hat a gyermekek erkölcsi magatartásának további kialakulására. Hatnak még más tekintélyes felnőttek, idősebb barát vagy osztálytárs, akinek példáját követik. A családi állapotoktól *függetlenül*, a pedagógustól és a távolabbi környezettől, továbbá a nevelési tényezőktől *függően* és váltokozva a példaadók és hatások sorrendje a következő volt.

1. Anya — apa — nagy testvér — nagymama — általában a család.

2. Pedagógus.
3. Szülői vagy iskolai dicséret.
4. Barát, osztálytárs, óvodás társ.
5. Más személyek, rokonok, rendőr, házmester.

A gyermekek válaszai a korral mind terjedelmesebbek, és mind több indokolással egészülnek ki. A feltett kérdések azonosak maradtak 10 éves korig.

Azonban a vizsgálatban részt vett gyermekek *törekvései*, akik az összes ilyen korú gyermekek erkölcsi magatartását képviselték és jellemezték — nem változtak. Az *erkölcsi fogalmak kialakulásának vizsgálatánál azt találtuk, hogy a gyermekeknél a jóra való törekvés és a harmóniára törekvés egybeesnek. Megnyilatkozásaikat összefoglalva, ezt az egybeesést az erkölcsös után való vágy tényének neveztük el.*

Azoktól a gyerekektől, akik apjukat, anyjukat jelölték meg a szabad—nem szabad, illik—nem illik forrásának, megkérdeztük, hogy anyuka, apuka honnan tudja mit szabad, mit nem szabad, mi illik, mi nem illik? A válaszok ebben a vonatkozásban 4—5 éves korig nagyobb részben negatívok voltak. A gyermekek nem feleltek, vállat vontak. A többi válasz: „Csak úgy tudják.” „Maguktól tudják.” „Könyvekből tanulták.” „Neki is az anyukája mondta.” „Az iskolában tanulták.” „A rádió mondja.” „Újságban olvassák.”

Az iskolás korban emelkednek „a tanító néni mondja”, „az iskolában tanulták” megállapítások. Ugyanekkor a semmit sem felelő gyermekek száma csökken. A „nekik is anyukájuk vagy apukájuk mondta” válaszok száma a korral nő. A 8—9 éves korban az „anyuka anyukájának ki mondta?” kérdésre a következő válaszok gyarapodnak: „Nekik az anyukájuk mondta, azoknak az ő anyukájuk, azoknak meg az ő anyukájuk.” Vagy: „Apukámnak a nagymamám mondta, annak meg az ő mamája, papája, annak meg megint az ő mamája”. A 8—9 éves korban a gyermekek kezdik megérteni, hogy a generációk

tovább adják tapasztalataikat, és ezt a tapasztalatot, ha nem is tudatosan — elfogadják. Az elmúlt generációk tapasztalatainak elfogadása és megőrzése mint valóság mutatkozik meg a gyermekek válaszaiban. Ezeknek a tapasztalatoknak elfogadása megelőzi a gyermekeknek a jövő felé irányuló érdeklődését. 9—10 éves korban szórva nyosan bukkannak fel ilyen válaszok: „Anyukámtól és apukámtól tudom, ők is az ő apukájuktól és anyukájuktól, és én is így fogom mondani az én gyermekeimnek.” Ezek a gyéren kapott válaszok azt mutatják, hogy 10 éves kor körül már nem kizárólagosan a múlt tapasztalatait fogadják el a gyermekek, hanem kezdik vállalni a felelősséget a jövőért is. A felelősségvállalás pedig nemcsak a feleleteikben mutatkozik meg, hanem a cselekedeteikben is. Az érzelmi légkör az iskolában is mind magasabb színvonalú erkölcsi tartalommal gazdagodik.

Konkrét példákon mutatjuk be, hogy az erkölcsös ítélet és magatartás hogyan valósul meg az osztályközösségben.

Az érzelmi és erkölcsi vonatkozású példáink a többi példákhoz képest hosszadalmasak. Azonban érzelmi légkör érzékeltetése és erkölcsi példa bemutatása csak akkor meggyőző, ha leírásukkal a körülményeket és a motívációkat is megismertetjük.

Egyik IV. osztályban történt. Egy kislány apját a háborúban elvesztette. Anyja újságárus volt, akinek betegsége miatt a gyermeknek néha segítenie kellett otthon és az újságok széjjelhordásában is. Előfordult, hogy emiatt néha elkésett. Nem kellett sok időt szánni a pedagógusnak arra, hogy az osztállyal megértesse, ez az egy gyermek néha elkéshet. Az osztály tanulói tudták, hogy a pedagógus külön foglalkozik osztálytársukkal, nehogy elmaradjon tanulmányaiban. Felbuzdulva azon, hogy a tanítónő külön tanította az árva kislányt, a jó tanulók is önként és felváltva, saját elhatározásukból foglalkoztak vele. A részvét, amit osztálytársuk iránt éreztek, és tanító-

nőjük példája segítőkészségüket aktivizálta. Ha osztálytársuk néha később lépett be az terembe, senki sem nézett rá, és szemrebbenés nélkül folytatták munkájukat.

A közölt esetben az árva kislány tudta, hogy a közösség támogatja őt. Viszont a közösség tagjai tudatosan segítettek rajta, és így kölcsönösen átérezték a kollektívának — mint támasznak — jelentőségét.

MAKARENKÓnak a „párhuzamos pedagógiai ráhatás” elve tükröződik vissza ebben a gyakorlati példában. „A párhuzamos pedagógiai ráhatás” elvének alap gondolata az, hogy ki kell alakítani a gyermekekben a saját életük és a kollektíva élete közti szoros összefüggés tudatát.

A magasabb színvonalú osztályközösségekben mind tudatosabban és mind eredményesebben vállalnak felelősséget egymásért a gyermekek.

Egyik általános iskola III. osztályában történt. K. Á. elvált szülők gyermeke. K. Á.-nak, aki az osztály legjobb tanulója, és különösen a fogalmazásban kiváló, az utolsó dolgozata nem ütötte meg a nála megszokott mértéket. A pedagógus tudta, hogy K. Á. édesanyja egy idő óta beteg. Az érzékeny kislány az utóbbi időben szomorúnak látszott, és figyelmetlen is volt. A pedagógus nem szeretne volna lerontani a gyermek osztályzatát. K. Á.-nak már második éve csak 5-ös dolgozata volt, és ennek a mostani visszaesésnek nem hanyagság, lustaság volt az oka, hanem az édesanyja iránti aggodalom kötötte le gondolkodását és érzelmeit. A pedagógus úgy vélte, hogy a dolgozat lefokozása, az ügyis bánatos kislányt még szomorúbbá tenné, kedvét szegné a további munkához. K. Á. érzelemvilágát az ingatta meg, hogy apja elhagyta őket. Nagyon vágyott apja után, 8 éves korában szomorú, korarérett gyermek lett. A pedagógus elhatározta, megkérdezi az osztályt, mi az ő véleményük. Ismertette az osztállyal a tényeket. Felolvasta a dolgozatot, és megkérdezte, hogy milyen osztályzatot adjon K. Á.-nak. (K. Á. nem volt jelen.) Az egyik osztálytárs jelentkezett, és azt mondta:

„Ez nem olyan jó dolgozat, mint amilyent máskor ír K. Á., és fel is olvassák nekünk mint legjobbat, de tudjuk, hogy K. Á.-nak beteg az anyukája, tessék neki egy kicsit rosszabb osztályzatot adni — de ne nagyon rosszat.” A pedagógus nagyon örült ennek a véleménynek, ami az ő szándékával is egyezett, és feltette a kérdést az osztálynak: „Beleegyeztek abba, hogy K. Á. dolgozatának osztályzatát csak egy fél osztályzattal rontsam le?” Az osztály lelkesen helyeselte K. Á. dolgozatának ilyen megítélését, holott volt két-három olyan dolgozat, amely jobb volt, és ugyanilyen osztályzatot kapott, mint K. Á., két-három olyan, amely körülbelül egy színvonalon volt a kérdéses dolgozattal, és mégis egy fél jeggyel rosszabb osztályzatot kapott. Az osztály azonban annyira becsülte a minden tekintetben kiváló K. Á.-t, akinek sok szép dolgozatában gyönyörködött már, hogy úgy bírálta el munkáját, mint a pedagógus. Még azok a tanulók is csatlakoztak ehhez az enyhe megítéléshez, akik úgy érezhették volna, hogy velük igazságtalanság történt. Sok pedagógus úgy vélekedne, hogy helyesebb lett volna az objektív osztályozási mérce alapján K. Á.-nak rosszabb osztályzatot adni, mert hiszen a jobb osztályzat egy kevésbé sikerült dolgozatra általában igazságtalan, néhány tanulóval szemben pedig különösen az. De ez az osztályközösség tudta, hogy ebben az esetben az enyhe ítékezés a helyesebb, a célravezetőbb. K. Á.-nak ezután más, mint 5-ös dolgozata nem volt, és az év végén egy idősebb korosztály írócsoportjával mint legsikeresebb író vett részt egy színdarab megírásában, amelyben az egész iskola tanulói gyönyörködtek.

Példánkkal rávilágítottunk arra, hogy mi különbözteti meg a *valódi közösséget* a csupán egymás mellett élő egyének csoportjától.

Azt a többletet, ami a csoportot közösséggé formálja a következő tényezők alkotják:

a) *közös célok,*

- b) *együttes erőfeszítések, együttes munkák,*
- c) *a munkából és erőfeszítésekből fakadó eredmények közös élményei (örömök, bánatok),*
- d) *a közösség tagjainak összetartása, amelynek alapja a fentiekén kívül az, hogy a csoport tagjai egymást megbecsülik, egymás tulajdonságait, egymás életkörülményeit megismerik és megértik.*

Hogyan hatnak ezek a tényezők egymásra?

A közös célok megvalósítása, közös élmények, közös erőfeszítések felkeltik és erősítik a közösség tagjaiban az összetartozás érzését. Az összetartozás érzése lehetővé teszi a közös célok elérését. Az a közösség, amelynek tagjai ismerik és megbecsülik egymást, könnyebben valószínűsítik meg a közös célokat, könnyebben fokozzák az eredményeket. Célok, eredmények elérése viszont elősegíti egymás megbecsülését, amit a közös élmények színeznek és megerősítenek.

Fejlett gyermekközösségek erkölcsös magatartásukat, magas színvonalon megnyilvánuló segítő készségüket érvényesíteni tudják az iskolán kívül adódó helyzetekben is. Erre példa az alábbi eset:

Az egyik III. osztályos fiú elmondta társainak, hogy a Krisztina körút sarkán árusító gesztenyesütő néni vak. A tanítónőnek feltűnt, hogy egy-két fiú az utóbbi időben elkészik, azután délben, a tanítás befejezésekor, hevenyészve bedobálják könyveiket, taneszközeiket táskájukba, és mint akiknek sietős dolguk van, elszaladnak. A tanítónő megkérdezte M. P.-t, hogy hová futnak el minden délben. M. P. elmondta, hogy a Krisztina körút sarkán van egy vak gesztenyesütő néni. Ő az Attila utca felől jön az iskolába, reggel mindig gesztenyét árul a néni helyett, mert észrevette, hogy a nénit „becsapják”. Elmondta ezt néhány pajtásának, és D. D., az osztály egyik legjobb tanulója és kitűnő szervező, beosztotta, hogy ki mikor menjen a gesztenyesütő nénihez segíteni. Azt nem sikerült megállapítani, hogy mennyi időt tölthettek a

gesztenyés néni körül. A fiúk reggel mindig felírták egy cédulára nagy számokkal, hogy mennyi pénze van a gesztenyés néninek reggel. Délben is ugyanezt tették. Délután is felváltva tartottak szolgálatot. Úgy érezték, hogy segítségük kihat arra az időre is, amikor nincsenek védencükkel. Felbuzdulásukban igen hatékonynak vélték azt a támogatást, amit a gesztenyét sütő néninek adtak. A tanítónő átlátta, hogy a sok jószándékból fakadó segítség nem lehet reális, hiszen a gyermekek nem tudják, hogy mennyi gesztenyéje van a néninek. Tudta a pedagógus azt is, hogy tél idején nem álldogálhatnak a gyerekek hosszabb ideig az utcasarkon, ha pedig ezt teszik, megfázhatnak. Felkereste tehát a gesztenyesütő nénit, akiről kiderült, hogy nem is vak, csak rosszul lát, ellenben számolni nemigen tud. Nagyon szereti a gyermekeket, akik néha helyette számolnak. A legszebb gesztenyétet választja ki a számukra, de a gyerekek nem fogadják el, csak ha fizetnek érte.

Ebben az iskolában az igazgatónő teremtette meg azt a légkört, amely az egész iskola közösségét magas erkölcsi színvonalra emelte. Példája, amelyet mutatott, tudása és szorgalma, amely tiszteletet ébresztett, amellet a bizalmas légkör, amelyet maga körül terjesztett, hatottak munkatársaira és a gyermekekre is. A gyermekek egyéni fejlődését éppen úgy befolyásolták, mint közösségeik kialakulását. Az iskolának jól működő gyermekbíróháza volt. A gyermekbírák a maguk alkotta törvények szerint ítéleztek. Az osztályközösségek kapcsolatot tartottak egymással, és az iskola egész osztályközössége sok és többféle együttes munkát végzett. Együtt gondozták veteményes kertjüket. A konyhakertészetre a Kertészeti Főiskola tanára tanította őket. Az első zöldborsó aratásban minden gyermek részt vett, és a zöldborsót is együtt ették meg. Csoportok gondoskodtak az iskola bárányáról, és a „nagyobbak” (IV. osztályosok) készítették el a kerti padokat egy asztalos apa segítségével, hogy nyáron a



szabadban tölthessenek el egy-egy természetrajz vagy önálló fogalmazás órát.

Vajon magas színvonalú közösséget vagy iskolás gyermekek osztályközösségét ki tudja-e alakítani minden pedagógus, ha erre mintát lát? Azt hisszük igen, ennek azonban az a feltétele, hogy a mintát szolgáltató pedagógussal együtt dolgozhasson minél több pedagógus. Ebben az esetben a különböző típusú pedagógusok a magasrendű tanítás és nevelés elveit és módszereit át tudják venni, és tovább tudják adni.

Az ilyen pedagógus személyiség jellemrajza felhívja a figyelmet a pedagógus egyéniség jellemző tulajdonságainak feltárására általában, és a pedagógus vezető személyiség egyéni jellemzésére.



### III. A VEZETŐK SZEMÉLYISÉGÉNEK HATÁSA

#### *A gyermekcsoportok és gyermekközösségek gyermekvezetői*

Mielőtt a pedagógus személyiséget mint vezető egyéniséget bemutatnánk, a gyermek vezető-egyéniségek jellemző tulajdonságait elemezzük. Azért tesszük ezt, hogy következtetést vonhassunk le a gyermek vezető-egyéniségek és a felnőtt vezető-egyéniségek közös tulajdonságairól. Később a pedagógus szerepét fogjuk nyomon követni az osztályközösségek kialakulásának kezdetén és további fejlődésében.

#### *A gyermekvezetők személyisége*

A gyermekközösség tagjaival egykorú vagy valamivel idősebb gyermekek különleges hatása érzelmi légkört teremthet, és összetarthatja a csoportot. Máskor egy-egy tekintélynek örvendő pajtás, tanítási szándék nélkül is taníthat, tevékenységét a többiek utánozhatják. Ezeknél a csoportalakulatoknál legtöbbször a példát adóhoz fűződő érzelem és az érdeklődés új ismeret megszerzésére indítja a gyermekeket. Valaminek a megtanulása hat a gyermekközösség kialakulására. A tekintély forrása igen változó lehet. A legtöbbször előforduló tényező a több tudás, szépség vagy testi erő.

Az óvoda balettet tanuló szép kislánya körül balettet táncoló csoportja alakult ki, mint különálló közösség a nagyobb óvoda csoportban. Egy igen erős kislánynak a kisebb fiúk, akik körülötte csoportot alkottak, minden kívánságát, parancsát teljesítették, ha valamilyen játé-

kot indítványozott. Egy értelmileg fejlett vezető egyéniségtől egy óvoda csoport „megtanult” várat építeni, miközben rendeződtek és fejlődtek a tárgyra vonatkozó hiányos ismereteik.

Felelevenítjük ennek a csoportnak a kialakulását és N. Z. vezető egyéniség szerepét és hatását óvodatársaira. Ugyanakkor megvizsgáljuk, hogy mi jellemzi az olyan gyermekszemélyiséget, aki a csoportos tevékenységre és általában a közösségre hatással van.

A Pszichológiai Tanulmányok III. kötetében (1960. 215—235. old.) megjelent „A gyermeki csoportok kialakulásának feltételeiről” című tanulmányunkban bemutatunk különböző gyermekszemélyiségeket.

1. Három, N. Z.-nél fiatalabb gyermek várat épített a homokozóban. A vár építése egy domboldal tapasztásából és kúpszerű formálásából állt. Azután a várépítők tevékenysége megrekedt, mert nem volt több ismeretük a várról. Ennek következtében mondanivalójuk is hamar elfogyott, és a vár építése sem fejlődött. Ekkor ugrott be a homokozóba N. Z., az óvoda egyik vezető egyénisége. „Mit csináltok?” — kérdezte. „Várat” — felelték a kisebbek. N. Z. egy pillantással végigmérte a kisebb gyermekeket és építményüket is. „Nektek ez vár?” — kérdezte, és kérdésében benne volt a bíráló is. „Tudjátok is ti, hogy mi az a vár! Hol van itt a felvonóhíd? Hol viszik fel az ágyúkat? Hol a kapu?” — „Majd csinálók én egy várat.” (Egyes szám első személyben beszélt, de azonnal bevonta az 1.-t, 2.-t, 3.-at a várépítésbe.) 2.-hoz: „Hozz egy vödört!” A sarkával vonalat húzott a vár köré. Az 1.-höz, 3.-hoz: „Majd ti csináljátok az árkot. Ti lapátoljátok ki a földet.” Ő maga a vár oldalára még vizes homokot tapasztott és folytatta: „Itt állnak az ágyúk.” 2. visszajött a vödör vízzel. „Te csináld az árkot!” — rendelkezett N. Z. Mind szó nélkül engedelmeskedtek N. Z.-nek, aki fürgén dolgozott, miközben parancsokat osztogatott. 1., 2., 3. csak olyan munkát végzett, amit N. Z.

irányított. Az utakat kirakták kavicssal, a várarkot meghosszabbították. A kicsik régi várából csak a zászló maradt meg, de N. Z. csinált egy másikat is. A vár lassanként elfoglalta a homokozónak kb. 1/4-ét. A vár napokig fennállt, megdicsérték az óvónók, szülők, gyermekek, és senki sem nyúlt hozzá. Másnap azok a gyermekek, akik előző nap N. Z.-vel a tökéletes vár kialakításában részt vettek, önállóan és külön-külön a tökéletesebb vár körül kisebb várakat építettek. Ezekhez is út vezetett, volt kapujuk, az egyiket árok vette körül, mint a mintavárat. A másíknak felvonóhídja volt, a harmadiknak őrtornya. A várnak több jellemző tartozékát tudta mindegyik gyermek kialakítani, mint az előző együttes tevékenységben. A kisebbek, amíg N. Z. nem csatlakozott a várépítéshez, bizonytalan tudásukkal tétován tevékenykedtek rövid lélegzetű együttléteik keretében. A vezető N. Z. aki fürge észjárású, gyors és eleven fiú volt, kialakult ismerettel rendelkezett a várról. Belső szemléleti képe olyan határozott volt, hogy azt nemcsak saját cselekvésében tudta megvalósítani, hanem együttműködést is tudott létesíteni az 1-gyel, 2-vel, 3-mal, akik a vezető irányításával építették meg a várat. Így N. Z. átadta tudását 1, 2., 3. pedig átélte azt a mozzanatot, amikor a tárgy és annak megismerése között megfelelés keletkezik — azaz tanult. Konstruációjukban néhány olyan specifikus jellemzőjét alakították ki a várnak, amit eddig nem ismertek. Amíg N. Z.-nek engedelmeskedve cselekedtek, új fogalmakkal gazdagodtak (felvonóhíd, hágsó, őrtorony stb.).

Az iskoláskor előtti „tanulásnak” számtalan olyan lehetősége van, amit nem tudunk nyomon követni. Sok lehetőség közül néha egyet-egyét sikerül megragadni. Egy ilyen tanulási lehetőség lefolyása tanítási és tanulási szándék nélkül pergett le szemünk előtt. A tárgy sajátossága, bizonyos sajátos jegyeinek a megismerése a gyermekek értelmi színvonalának megfelelően egyeződtek. A

gyermek 4—6. éves korukban a tárgyak megismerésében olyan belső érdeklődéssel vesznek részt, amit később csak a legjobb tanítás tud felkelteni. A várat az 1., 2., 3. alakulásában szemlélte. A tárgy és a gyermekek ismereteinek kibővítése adekvát síkon történt, és ezáltal a tárgy jobb megértéséhez vezetett. A tárgynak alakulásában történő szemlélete és jobb megértése szemünk előtt játszódott le. A didaktikai eljárásoknak ezt az *alakulásban történő szemléletet minél több tantárgyon belül*, minél többször kellene *szándékosan* megvalósítaniuk.

2. Az egyik általános iskola II. osztályában beteg lett az osztályvezető pedagógus. Feltűnő volt, hogy valahányszor az osztály egyedül maradt, a helyettes tanítónők mindig N. V., 8 éves kislányt állították oda vigyázónak, felelősnek. Amikor a nyelvtankönyvből feladatot írt az osztály, ott ült a tanári asztalnál. Amíg N. V. is a feladatát készítette, az osztály csendben dolgozott. N. V. nem tartozott az osztály kitűnő rendű tanulóinak közé. A beteg tanítónőnek mégis ő a „jobbkeze”. Ha az osztály rendetlen, vagy valami okból szokatlan nyugtalanság támad, segít rendet teremteni. Segít kiosztani a tejet, amióta beteg a tanítónő, ezt egyedül végzi. Pedig ez nem kis feladat, mert neki kell kiemelni a beszorított papírlemezeket a tejesüvegek tetejéről, és kiosztani a szívószálakat is. Mindezt bámulatos nyugalommal és ügyességgel teszi, és arra is ügyel, hogy a gyerekek ne tolakodjanak, sorrendben kerüljenek eléje. Az osztály tanulói engedelmeskednek neki. (Igen nyugtalan gyermekekből áll az osztály. Sok a néhány hónappal értelmileg elmaradt tanuló.)

Jellemezzük N. V. személyiségét. Magasabb mint legtöbben az osztályban, csinos, tiszta, a holmija mindig rendben van. Szerény és engedelmes. Mindig kész segíteni tanítónőjének és társainak is. Kismama típus. Egyik kisfiú panaszkodik: „Nem kaptam szívókát a tejhez.” N. V. azonnal tudja, hogy honnan adjon egy másikat. Tudja,

honnan kell felhozni a krétát, hol vannak a tanítónéni ceruzakészletei, hogyan kell megigazítani a töltőceruzát stb.

N. V. segítőkészségét, gondoskodását, jóságát adta a közösségnek. A közösség bízott benne, úgy mint egy róluk gondoskodó felnőttben, tekintélye volt előttük.

3. Z. K. II. osztályos, 8 éves lány. Mint osztályfelelős tevékenykedik egy másik felelőssel együtt. Az osztály egyedül van, a két felelős fennhatósága alatt. Mindjárt észre lehet venni, hogy Z. K. az aktívabb és hatékonyabb egyéniség. Kezében tart egy gondosan megszerkesztett kettős feljegyzést, ahol az egyik rovatban szép sorjában vannak beírva a jók, a másikban a rosszak. Ha valamelyik gyermek az ő feljegyzése szerint rosszul viseli magát, annak gyorsan kiradírozza a nevét a jó rovatból és viszont. A hiányzók neve piros színnel van megjelölve a listán. A jó viselkedésnek és a rosszul viselkedésnek árnyalati megkülönböztetései vannak az ő megítélésében. Az osztály felnőtt szemmel nézve és más iskolák osztályaival összehasonlítva mintaszerűen viselkedik. A felelősök igényesek, és megkívánják a csendet, rendet, fegyelmet. A gyermekek bár nem tanulnak, nem olvasnak; engedelmesen, csöndesen viselkednek. Kérdésre, hogy a virágokat nem öntözik-e meg, mert szárazak, megállapítják, hogy a virágöntöző nincs jelen. Pillanatok alatt kiderült, hogy ki a helyettese, aki csöndben meg is öntözte a sok cserepes virágot, az ablakra felakasztott futó növényeket. A gyermekek megérkezése az osztályba olyan csendben bonyolódott le, mintha felnőttek gyülekeznének előadásra. Becsengetéskor az egész osztály felállt, a kislányok meghajtották a fejüket és csendben leültek. A gyermekek felállnak, köszönnek a kicsengetés alkalmával is. A vendégfogadást és a vendégnek járó tiszteletet is mintaszerűen elsajátították.

Z. K. képességeit még volt alkalmunk máskor is megcsodálni. Az osztály ismét egyedül maradt. A folyosóra erőtlen énekszó hallatszott ki az osztályból. Énekóra

Tulajdonságok — képességek				
I.	Dinamikus egyéniség	Több tudás	Szervező-képesség	Ügyesség, fürgeség
II.	Nyugodt, szeretetre-méltó egyéniség		Szervező-képesség	Ügyesség, fürgeség
III.	Élénk, határozott egyéniség	Több tudás	Szervező-képesség	Ügyesség, fürgeség

volt? Nem volt énekóra, hanem az osztály énekes népi körjátékot játszott a következő szervezésben. A három kiválasztott és a játékvezető a tanári asztal előtt állt, és énekelte a körjáték szövegét. A „kör” képviselő osztály a padban ült szép csendesen. Volt, aki hátratett kézzel, de mindegyik teli várakozással, hogy mikor kerül rá a sor, hogy a játék értelmében kiválasztott legyen és kiállhasson a padok elé. A játékot K. Z. szervezte meg.

Tekintsük át, hogy a három gyermekvezető mit adott a csoportnak, milyen hatást váltott ki a csoportból, és mit kapott a csoporttól.

N. Z. személyisége még nem is kialakult közösségre, csak azonos tevékenységet folytató, együtt játszó gyermekekre hatott. A hatás mégis olyan fokú és terjedelmű volt, ami tudatos jó vezető személyiség hatásával egyenértékű.

N. Z. személyiségének hatása a következőkben nyilvánult meg: 1. dinamikus egyénisége, 2. több tudása, 3. szervező képessége, 4. az anyaggal való bánni tudása. Mindezek a tényezők lehetővé tették, hogy a kisebbek *tanuljanak tőle*. A kisebbekre gyakorolt hatást ő ebben az



Hatások

	Csodálat	Engedel- messég	Tekintély
Gondos- kodás	Bizalom	Engedel- messég	Tekintély
Gondos- kodás	Bizalom	Engedel- messég	Tekintély

esetben külön nem észlelhette. Hatni akarása nem volt tudatos, mégis engedelmeskedtek neki. Azután megcsodálták az együtt készített várat. Megcsodálták maguk a készítők is, az óvónők is, a szülők is. Az ő személyisége és tevékenysége váltotta ki azt a csodálatot, ami bármely alkotásnak kijár. Több tudása, fürgesége, ügyessége révén azelőtt is sokszor szerezte meg azt a megbecsülést, amit jó vezető kap a közösségtől.

A két 8 éves kislány hatása már osztályközösségnek szólt. Először foglaljuk össze, hogy N. V. mit adott az osztályközösségnek: 1. Nyugodt, szeretetreméltó egyéniségét, 2. szervezőképességét, 3. gondoskodását, 4. ügyességét. N. V. személyisége a következő hatásokat váltotta ki: Engedelmeskedtek neki, tekintélye volt előttük, bár nem tartozott a legjobb tanulók közé.

Z. K. nem olyan dinamikus egyéniség, mint N. Z., de nem olyan nyugodt és szeretetreméltó mint N. V. A jó tanulók közé tartozik. A közösségre hatással volt: 1. Élénk, kellemes, határozott, ellentmondást el nem fogadó egyénisége, 2. szervező képessége, 3. gondoskodása. Gondoskodása ezúttal az osztályközösség szórakoztatásában

nyilvánult meg. A hatás, amelyet kiváltott: az osztály tagjai engedelmessé váltak neki, tekintélye volt, bíztak benne.

Ha összehasonlítjuk a két körülbelül egykorú kislány különböző személyiségét és mindkettő azonos hatását (engedelmesség — tekintély — bizalom), végig kell pillantanunk a közölt táblázaton, hogy megfejtjük, a merőben két különböző személyiség miért váltotta ki *ugyanazt* a hatást az osztályközösség tagjainál. (1. táblázat.)

Mind a két kislány *gondoskodott többi társáról*, mindegyiknek kimagasló *szervezőképessége* volt, mindegyik *ügyes és fürge*. A fürgeség és ügyesség csak gyermek vezetőszemélyiségnél ilyen elsőrendűen fontos tényező a gyermekközösségek előtt. Mindazok a képességek és tulajdonságok, amelyek a gyermekvezetőkől áradnak az egykorú vagy náluk csak alig fiatalabb társaik felé, később a pedagógus vagy más felnőtt személyiségében összetetten mint a felnőtt *példája* jelentkeznek. Ügyesség, fürgeség külső, másodrendű tényezőkké válnak és hatásukban is szerteágazóbbak. Z. K. több tudással is rendelkezik, mint az osztály átlag tagjai, viszont N. V. gondoskodása több irányú. Mind a két kis felelős valóban felelősséget érzett a többiekért, a közösségért. Ha számba vesszük, hogy N. Z. nemcsak több tudással rendelkezett, mint fiatalabb pajtásai, hanem olyat tudott, amit azok egyáltalán nem tudtak, ha számba vesszük, hogy hatásának fontos tényezője volt szervezőképessége, ügyessége, fürgesége: állíthatjuk, hogy a három gyermeknek megvoltak azok a képességei, amelyeket felnőtt vezetők sem nélkülözhetnek, amikor gyermekközösségek csoportjait irányítják.

### *A pedagógus személyisége*

Mielőtt a különböző pedagógus típusok hatását bemutatnánk az osztályközösség kezdeti kialakulásánál és az

osztályközösség további fejlődésében, bemutatjuk a pedagógus személyiségek változatait. Úgy gondoljuk, ezekbe a legtöbb pedagógus típus és a típusokhoz tartozó személyiség besorolható. A változatok a következők: 1. Az aktív és egyszersmind művészi jellegű adottságokkal rendelkező pedagógus személyiség. A „művész” jellegű adottságokat röviden művész jellegnek nevezzük a következőkben.\* 2. A passzív művész pedagógus személyiség. 3. Az aktív nem művész pedagógus személyiség. 4. A passzív nem művész pedagógus személyiség. Mindegyik változat reprezentálhatja a gyakori „tudós” típust is.

Az aktív művész pedagógusnak nem nehéz osztályközösséget kialakítania. Minden korú gyermekre és ifjúra hatással van az a varázs, amit egy művészember maga körül teremt. A tanulók könnyen azonosítják magukat vele, és az azonosítás következtében követik példáját és utánozzák. Az ilyen pedagógus bizalmat is tud ébreszteni. Aktivitásának hatására az osztály tagjai is tevékenyek, *csoport alkotásra, közösségek kialakítására képesek*. Ügyelnie kell azonban az ilyen pedagógusnak arra, hogy ne bizza magát egészen művészi képességére, mert ebben az esetben egyoldalúvá válik, és számtalanszor nem állja meg a helyét akkor, amikor a pedagógus objektív magatartására, tárgyilagos szemléletére van szükség.

A passzív művész pedagógus hatása nem olyan széles körű, mint az aktív művészé. Csak azok a tanulók tartoznak osztályának közösségébe, akik maguk is lelkesek, cselekvőképesek. A passzív gyermekek nem a pedagógus, hanem az aktív társak hatására kerülnek az osztályközösségbe. Minthogy a gyermekek egymás közti kapcsolatai nem állhatatosak, ha a pedagógus magába vonuló művész személyiség, a közösséget nem irányíthatja. A közösség

\* A művészi jellegű adottságok hangsúlyozása a pedagógusok személyiségvonásainál a szerző nézőpontját tükrözi.

ilyenkor több és váltakozó csoportra oszlik, amely csoportok nem mindig cselekvőképesek.

Az aktív nem művész személyiség gyakori a pedagógusok között. Az ilyen pedagógus személyiség legtöbbször tekintélyt tud tartani, tanítványaival szemben igényes. A közösséget csak abban az esetben tudja jól vezetni, ha saját aktivitását meg tudja fékezni, és nem nyomja el a gyermekek egyéniségét. Mivel hiányzik belőle az, ami a művész egyéniségében vonzó, más forrásból kell merítenie azokat a sajátosságokat, amelyeket a tanulók szívesen magukévá tesznek. Tudása, ügyessége, gondoskodása révén példamutató lehet osztályában, eredményesen hathat az osztályközösség kialakulására és az osztályközösség állandóságára.

A passzív nem művész pedagógusnak van a legnehezebb dolga, ha osztályközösséget akar kialakítani. Sok tudatos megerőltetésébe kerül, hogy ez sikerüljön. Legcélszerűbb, ha az ilyen pedagógus maga köré gyűjti osztályának cselekvőképes, lelkes tagjait, és azokon keresztül, azok segítségével alakítja ki az osztályközösséget. Arra kell törekednie, hogy ezt a közvetett vezetést ne engedje ki a kezéből. A tanulók ilyenkor azt hiszik, és helyes, hogy azt hiszik, hogy ők maguk irányítják közösségüket. Azonban a pedagógusnak őrt kell állni a háttérben, hogy az aktív gyermekvezetők a megengedett mértéken felül ne uralkodjanak a gyermekközösségeken. Így át tudja hidalni azokat a gyöngéit, amelyek miatt közösségek vezetésére alkalmatlan volna.

A sematikus ábrázolás után vegyük szemügyre, hogy mi jellemzi azt a pedagógust, aki az osztályközösség tevékenységére eredményesen tud hatni.

A következőkben különböző pedagógus személyiségeket mutatunk be.

1. B. A. (II. osztály) egyénisége a pedagógus személyiség mintaképe. Aktív, élénk, de nem erőszakolja rá egyéniségét és akaratát a gyermekekre. Az érzelmi légkör,

amelyet osztályában megteremtett, közvetlen és barátságos. Úgy irányítja az osztályt, mint egy olyan karmester, aki vezénylőpálca nélkül tartja össze a zenekart. B. A. fellépésének, hangjának, magatartásának, a gyermekekkel alkalmazott bánásmódjának művészi jellege is van. Így magyarázható meg az, hogy a gyermekek kifogástalanul viselkednek, amikor ő nincs is jelen. B. A.-nak minden vonatkozásban jó kapcsolata van osztályának tanulóival. Tanítási eljárásaiban magabiztos és határozott. Osztályában három-négy gyermek vezető-egyéni-ség van, magányos pedig csak kettő. A gyermekvezetők között nincs kirívó vetélkedés.

2. A. M. IV. osztályt tanító pedagógus. Passzív nem művész típus. Szerény, csendes, nagyon szereti a gyermekeket. A tanításra mindig készül, pedagógiai eljárásait tökéletesíteni igyekszik. Nem olyan magabiztos, mint B. A. A tanulókhöz jóságos, bizalomkeltő. Merőben más pedagógus egyéniség mint B. A. Az osztályára gyakorolt hatás mégis majdnem azonos. A. M.-nek is jó kapcsolata van osztályának tanulóival. Az érzelmi légkör itt is barátságos és közvetlen. A gyermekek között itt sincsenek erőszakos vetélkedések. A gyermekvezetőket az osztály többi tanulója elismeri.

A két különböző típusú pedagógus személyiség azonos hatásának az az oka, hogy B. A. temperamentumos egyéniségét *fékezi*, ha mint pedagógus tevékenykedik. A. M. szerény, csendes, személyiségét *felfokozza*, hogy a gyermekekre hatni tudjon. B. M.-nek könnyű vezénylőpálca nélkül irányítani az osztályt, olyan magabiztosan bánik a gyermekekkel egyénenként és a közösséggel is. Fáradtság nélkül, biztos lépésekkel jut el oda, ahová több más pedagógus társa megerőltetéssel, töprengések után.

A. M. *lehajol* a gyermekekhez, B. A. *felemeli* őket magához. A. M. sok törődéssel, odaadással, szorgalommal éri el ugyanazt, amit B. A. egy intéssel, egy hanglejtéssel, egy irányító mozdulattal. A. M. szorgalommal és igye-

kezettel pótolja azt, ami B. A. személyiségéből önként árad.

3. S. L. bemutató tanítást tart a IV. osztályban. Tárgy: A hangyák élete. S. L. művész típusú pedagógus, akinek pedagógiai művészete tudással, szakértelemmel és jó előkészülettel párosul. Mindig sok érdekes szemléltető eszközt hoz be az osztályba. A gyermekekkel figyelteti meg a természeti jelenségeket, és a tanulók vonják le a következtetéseket. Ehhez sok tapasztalatot gyűjtenek össze tanító és tanuló közösen. S. L. kiválóan, szépen és pontosan rajzol. Ezen az órán is felrajzolta nagyítva a hangyát úgy, hogy minden szerve, testrésze pontosan látható volt. Megrajzolta a hangyabolyt is, és lebilincselően beszélt a hangyák életéről. Amikor ott tartott, hogy a hangyáknak van egy „fejős tehenük”, amelyik nekik tejet ad, már minden gyerek nagy szemekkel figyelt, és olyan csendes izgalom ült rajtuk, mint a színházban.

S. L. nem nagyon aktív, nem is passzív. Élénkség és nyugalom váltakozása nyilvánul meg nála. Az ilyen pedagógus, mint S. L. ritka jelenség. Minden képessége megvan ahhoz, hogy a tanulókat egyéneként is, a közösséget is személye köré vonzza. Ha egy művész típusú pedagógus szereti hivatását, szaktudását is fejleszti, szorgalmas is, akkor tevékenységeinek hatása maradandó. S. L. úgy tudott tanítani, hogy a gyermekek azt hitték, ők fedezik fel a természet világát.

4. F. S. Osztályfőnök és történelemtanár a VII. általános osztályban. F. S. is az a pedagógus, aki temperamentumát fékezni tudja, ha kell, lelkes tud lenni, ha a történelmi anyagnak olyan tárgyköréről beszél tanítványainak, ahol a lelkesedést továbbadni már majdnem egyet jelent a történelmi légkör megértésével. Ilyen történelem órát hallgattunk végig a Rákóczi-szabadságharc előzményeiről és az első győzelmekről. F. S. lelkesedéssel készít elő az osztályfőnöki órán egy közös kirándulást Visegrádra az ásatások megtekintésére, de ugyanazon az

osztályfőnöki órán higgadtan, óvatosan ítélik, amikor az osztályfelelős előadja a következőket. Azt a társukat, aki a pénzt gyűjtötte a kirándulásra, többen meggyanúsították, hogy elvett a közös pénzből. Az osztályfőnök hamar kiderítette, hogy mi történt. A. M. *elvesztett* az összegyűjtött pénzből húsz forintot. Egyik osztálytársa megtudta, hogy A. M.-nek hiánya van pénztárában, és rosszindulatúan adta tovább a hírt. A felelőtlen osztálytárs bocsánatot kért attól a pajtásától, akit megbántott, A. M. pedig megtérítette a pénzt. Az osztályfőnök azért tudta gyorsan és eredményesen lezárni a konfliktust, mert osztályának tanulóit nagyon jól ismerte. Mindegyik tanítványával személyes kapcsolata volt. *Az osztályközösséghez* egy-két magányos és egy-két rosszindulatú — az osztály jó légköréhez még nem alkalmazkodott — tanulón kívül *minden gyermek hozzátartozott*. F. S.-t mindegyik tanuló szerette, becsülte, bizalmasak voltak vele. F. S. olyan mértékben törődött tanítványaival és gondoskodott róluk — otthoni körülményeik megértésében, pályaválasztási kérdésekben stb. —, hogy a tanulók úgy érezték, egy család tagjai.

Bármilyen jellemző vonásai legyenek is annak a pedagógus személyiségnek, aki pozitívan hat az osztályközösségre, mindegyik személyiségnek át kell tudni alakítani, élővé tenni a nyers tanterveket. Valamit hozzá kell adni ahhoz a tanítandó anyaghoz, amelyet a tanterv megszab. Érzelmi világukból, egyéniségükből is annyit és úgy kell nyújtani a pedagógusoknak a közösség számára, hogy az osztályközösség összetartozását fokozzák. A passzív pedagógus személyiségeknek bizonyos mértékig át kell formálni önmagukat is.

Eddig azokról a pedagógusokról szoltunk, akik pozitívan hatottak az osztályközösségekre. Vannak azonban olyan pedagógusok, akik sem az értelemhez szóló hatásukkal, sem az érzelmi légkör megteremtésével nem segítik elő osztályközösségük jó kapcsolatát. Az osztály-

közösség kialakulásának gátló tényezőit is pedagógusok működésének bemutatásával jellemezzük. Látni fogjuk, hogy ha a pedagógus és osztályközösség kapcsolatát elősegítő tényezők közül valamelyik hiányzik, akkor az osztályközösség és a pedagógus kapcsolata meglazul. Ha több tényező kiesik a pedagógus és osztályközösség jó kapcsolatának feltételei közül, akkor osztályközösség nem is alakul ki, vagy a meglévő felborul.

5. Általános iskola II. osztály. A tanítónő nagyon szép és erélyes, aktív, nem művész típus. Tanítási eljárásai hangulataival együtt váltakoznak. A kérdve kifejtő módszer időnként 5—10 percre mellőzi, és ilyenkor olyan taneszközt ad a gyermekek kezébe, amellyel egy-egy kiválasztott gyermeket és legfeljebb még két-három másik gyermeket tanít. Valamelyik „jó” gyermeknek odaad egy papírból készült kockát. A kocka minden lapján van egy szám. A kockát a kiválasztott tanuló odaviszi egyik társának, és leteszi eléje a padra. A kiválasztott gyermeknek azt a számot, amely feléje van fordítva, ki kell egészítenie a szomszédos számig vagy a legközelebbi tizesig. Ezt a műveletet csak az végezheti el, aki a számot látja és — ha még érdeklődik — annak a szomszédja. Az egész számtanítási eljárásban alig vesz részt az osztály ötöde, ha 10—15 percre a kockával játszanak. Némelyik tanulóra 10 percen belül kétszer is sor kerül, de a legtöbbször hetekig egyszer sem. A szép és jó megjelenésű tanítónő hangosan és fenyegetően fegyelmez. Amíg ő az osztályban van, a gyermekek „neki” fogadnak szót, azonkívül senkinek. Részben panaszkodva, részben dicsekedve mondja is a pedagógus: „Ezekkel csak én tudok bánni.” „Ezeket erősen kell fogni.” „Rossz az osztály, mert sok új gyereket kaptam.” stb. Az osztályban közösségi életnek nyoma sincs, de pajtáskodásnak, barátkozásnak sem. Veszekedés, árulkodás jellemzi a tanulók egymás közti kapcsolatát. A tanítónő megnyerő külsejével és hangjával fegyelmez. Szépsége, jó fellépése, kellemes hangja sok



gyermek számára vonzó: sokan szeretik is, de nem bizalmasak vele. Ugyanezekkel az eszközeivel osztályközösséget nem tud megteremteni. A tanulmányi színvonal közepes.

6. Általános iskola III. osztály. A tanítónő határozott egyéniség. Aktív, nem művész személyiség. Hűvös tartózkodással szól a gyermekekhez, külön is, az osztályhoz is. Külön egy-egy gyermekhez ritkán szól. Személyes, de laza kapcsolata csak egy-két kitűnő tanulóval van. Ez a kapcsolat vagy abban nyilvánul meg, hogy olyan feladatokat ad nekik, amivel önmagán könnyít, vagy megdicséri őket a többiek rovására. Pl.: „Te vigyázol az osztályra, amíg én kimegyek.” „Ti ketten nézitek át a házfeladatokat.” „Te derék gyerek vagy, nem olyan, mint . . .”

Természetrajz órán babot ültetnek. A tanítónő gyors és ügyes, gyorsan és ügyesen elülteti a babot is. Néhány gyereket kihív az asztal köré, hogy lássák, hogyan ülteti el a babot. A többieknek felmutatja a cserepet, amelybe a babot beleültette. Felhívja az osztály figyelmét arra, hogy figyelni fogják a bab növekedését, és kijelöli azokat a gyerekeket, akik öntözni fogják. Semmi egyéb felvilágosítást a növény életkörülményeiről nem ad a tanulóknak. Nem tesszük ki a napra? — kérdi az egyik gyermek, de nem kap választ.

A számtanórán a 8-as egyszeregyet mondta el az osztály, szavalásszerűen gépiesen. Majd megoldottak két szöveges példát. A példa megoldásában 4—5 tanuló vett részt, a többiek vagy lemásolták a tábláról a feladatot, vagy még azt sem végezték el. A szünetben sok verekedés volt, a szünet után sok árulkodás. Semmilyen osztályösszetartozási érzés nem volt észlelhető a gyermekek között. A tanítónőt nem érdekelte sem az osztály élete, sem az egyes gyermek. Nem tartozott nevelői céljai közé az sem, hogy valamilyen kapcsolat jöjjön létre közte és az osztály között. A tanítónő gyors, ügyes és kitűnő külsejű. Mi hiányzott az osztály és a pedagógus kapcsolatát elő-

segítő tényezők közül. Hiányzott az értelemre gyakorolt hatás és az érzelmi atmoszféra is, pedig anyaggal, eszközzel igen jól tudott bánni a tanítónő. Ezt más óráin is tapasztalhattuk. A gyermekek nem szeretik, bár hat rájuk ügyességével és fürgeségével.

7. Általános iskola I. osztály. A tanítónő a tanév végén bejön az osztályba. Mindjárt elébe jön három megbízott árulkodó, akik bevádolják társaikat. A tanítónő azonnal hozzáfog a büntetéshez. Van, aki intőt kap, van, akit sarokba állít. A tanítás is folytonos megrovás, intés között folyik, amíg csak az osztály az óra vége felé egészen meg nem merevedik. A tanítónő meglegedetten mondja: „Végre fegyelmezettek vagytok egy kicsit.” Ebben az esetben a pedagógust és az osztályközösséget összetartó összes tényezők hiányoztak. Pedagógus és tanulók között semmilyen kapcsolat sem volt.

8. D. A. Aktív, nem művész — parancsoló pedagógus egyéniség. Természetráajz és tornatanár. Természetráajz órán őszi faleveleket figyeltek meg a IV. osztályos tanulók. A tanítás úgy kezdődött, hogy a pedagógus megszidta azokat a gyermekeket, akik nem hoztak faleveleket. Nem jutott falevél mindegyik tanulónak — helyenként 3—4 tanulónak nem volt egy sem. A pedagógus pedig nem gondoskodott pótlásról. A tanítás ezért nyugtalan légkörben kezdődött, folytatódott és végződött. A gyermekek egymás kezéből kapkodták ki a faleveleket, itt-ott leejtették, lehajoltak értük. A pedagógus megpróbálta megértetni, hogy miért hullanak le ősszel a falevelek, de ez nem sikerült. Az osztályban 5—6 gyermek tudott már valamit az őszi lombhullás okáról. Fel is sorolták osztálytársaik előtt, amit már tudtak. Nem süt a nap, hideg van, nincs a növénynek tápláléka. De a pedagógus nem egészítette ki ismereteiket a jelenség okainak megmagyarázásával és rendszerezésével. Az okokat nem hozta kapcsolatba sem a növények életével, sem az évszakok változásával. Ugyanilyen fegyelmezetlen és szervezetlen volt a tornaóra is.

Természetrajzórát és tornaórát összehasonlítani ezúttal nem indokolatlan, mert ugyanazok a hibák ütköztek ki két olyan különböző tanítási órán, mint természetrajz és torna. Ezek a hibák abból adódtak, hogy a pedagógus nem volt tanításra, nevelésre alkalmas személyiség. Osztályközösség sem alakult ki a tanulók között. A pedagógus kapcsolata tanítványaival, hangvétele hasonlít azoknak az aktív, parancsoló, nem művész egyéniségeknek a tevékenységéhez, akik nem jó pedagógusok, szigorral és kiabálással fegyelmeznék. Pedagógiai felkészültségük hiányos, és azt szorgalommal sem pótolják.

Van olyan pedagógus, aki részben tesz eleget sokrétű feladatának. Erre is közlünk néhány példát.

9. Egy általános iskola VII. osztályába bejön a magyar tanár, aki osztályfőnök is. Aktív, kifejezetten művész típus. Kalapját az ajtóból odadobja a leghátsó padsorban szélen ülő fiúnak. A fiúk vidám nevetéssel, de meglepetés nélkül követik a kalap útját. Mindjárt észre lehet venni, hogy ez megszokott üdvözlés. A kalap a tanulók fogására kerül, az osztály pedig várakozva néz a tanárra, akinek művészies külseje van. A tanár néhány derűs szóval inti meg az osztályt, mert a szünetben rendetlenkedtek. A kedélyes intelemtől senki sem lesz rosszkedvű. Elkezdődik a tanítás. A tanítás ragyogóan lebilincselő, tele derűvel, humorral. A tanár nagy irodalomszeretetéről tanúsodik. (Évvége felé jár az idő, és összefoglaló óra van.) A tanulók is vidáman felelgetnek, látszik, hogy szeretik az irodalmat és tudják is az anyagot. Az óra elrepül. Amikor csöngetnek, a tanár azonnal otthagyja az osztályt, mint akit senki és semmi nem érdekel az osztály életéből. A fiúk is azonnal szétoszlottak. Ebben az osztályban hét-nyolc nem állandó jellegű csoport volt. Az osztályfőnököt mindenki kedvelte, de senkinek sem volt vele személyes kapcsolata. Tanítása örömforrás volt számukra, amíg irodalomórát tartott. Hiányzott ebben az esetben a pedagógust és osztályt összeforrasztó tényezők közül a jó példa és az

osztállyal való törődés, hiányzott gondoskodása is. Ugyanez a tanár tudását jó érzelmi légkörben fejtette ki, és lebilincselő egyéniség volt.

10. B. P. Passzív művész egyéniség. Rajztanár és osztályfőnök. Magába zárkózott művésztípus. Az osztály tanulóival csak rajzórán tud kapcsolatot teremteni és csak azokkal a tanulókkal, akik tehetséges rajzolóak. A rajzórán elmélyed a megrajzolandó tárgy szemléltetésébe és a rajzolás technikai magyarázatába. A szemléltetés az egész osztálynak szól, a magyarázat csak keveseknek. Egyénenként foglalkozik azokkal, akik helyesen vázolják fel a megszemlélt tárgyat, ezek rajzkészségét tovább fejleszti, a közepes és gyenge rajzolókkal nem törődik. Ugyanez a magatartás tapasztalható osztályfőnöki óráin. A tehetséges rajzolóak megbízatásokat kapnak, az osztály többi tanulója a háttérben marad. Összeforrott osztályközösség nem alakult ki B. P. osztályában. A tanulók kisebb, váltakozó csoportokat alkottak, osztályközösség jelleg nélkül, mert nem voltak a tanulók előtt közös célok, közös munkák, közös örömök, közös bánatok.

11. F. M. Passzív művész-pedagógus személyiség. Földrajz és kézimunkatanár. Érdekesen adja elő a földrajzot. Térképeket rajzol a táblára, pontos érthető ábrázolással. Magyarázatán visszatükröződik: élvezzi, hogy arról a helyről beszélhet, amelyet éppen tanít. A tanítványokat is magával ragadja a különböző tájak szépségének megismerése, méltányolják a tárgy bensőséges átélését, és nagyon szeretik a földrajzórákat. F. M. mint kézimunkatanár iparművész színvonalán van. A kézimunkát éppen olyan gonddal tanítja, mint a földrajzot. Tanítása elsősorban a kézimunkában ügyes, tisztán dolgozó tanulóknak szól, akiknél szép eredményt ér el. Tanításának jellege hasonló B. P. rajztanáréhoz és sok más passzív művész pedagóguséhoz. Ebben az osztályban is kisebb csoportok alakulnak és változnak. A váltakozó csoportok tagjai között a baráti kapcsolatok is ingadoznak. Az osztály-

főnök nem tud összeforrott osztályközösséget teremteni.

12. G. M. Passzív, nem művész pedagógus. Az ő személyiségéből is hiányzik az az átütő hatás, ami az aktív művész egyéniségeket jellemzi. G. M. úgy igyekezett hivatásának megfelelni, hogy mindig sok foglalkoztató anyagot készített elő. A gyermekek érdeklődéssel és koncentráltan mélyednek bele az ilyen munkába. Miközben és miután a tanulók a tanítási anyagot feldolgozták — a megértés — az új ismeretszerzés élményét már átélték. Észre sem veszik, hogy tanítójuk monoton hangon, kicsit unalmasan egészíti ki az anyagot. *G. M. nem személyiségével hatott tanítványaira, hanem azokkal az eszközökkel, amelyeket tanítványainak készített.* Az osztályközösségre jellemző ebben az osztályban, hogy *állandó kis csoportok* képződtek. A kis csoportok összetartozása néha úgy kezdődött el, hogy azok, akik hamarabb készültek el az anyag feldolgozásával, kisebb csoportokba verődtek a tanítási óra után is. Máskor néhány olyan tanuló, aki nehezebben tudott megbirkózni a tananyaggal, egy-egy kiváló tanuló segítségét kérte. Huzamosan együtt maradt az ilyen jellegű csoport is, ha a vezető kiváló tanuló jószívű gyermek volt. Nem állandó jelleggel a gyengébb tanulók is csoportot alkottak egymás között. Mialatt a kis csoportok kialakultak úgy, ahogy azt leírtuk, G. M. mindegyik gyermekkel külön-külön alakított ki és tartott fenn érzelmi kapcsolatot. Ez az érzelmi kapcsolat is alátámasztotta a csoportképződéseket. A jószívűeket és kitűnőket meggyőzte, hogy tartsanak ki a gyöngébbek megsegítésében. A gyöngébbeket közös erőfeszítésre ösztönözte. Ez az érzelmi kapcsolat azonban nem volt elég intenzív ahhoz, hogy az egész osztályközösséget összetartsa.

Általában leszögezhetjük, hogy ha a pedagógus és az osztályközösség kapcsolatát elősegítő tényezők közül egyik-másik hiányzik, az osztályközösség laza, széteső; ha pedig a pedagógus nem is törekszik osztályközösség

kialakítására, akkor a tanulók laza és változó csoportokat alakítanak, amelyeket semmilyen erkölcsi vagy érzelmi tényező nem tart össze.

*A pedagógus személyiségek jellemzése és hatásuk egybevetése a következő tanulságokat mutatják :*

1. Jó osztályközösséget különböző személyiségvonásokkal rendelkező pedagógusok alakíthatnak ki. Emberi tulajdonságaik lehetnek különbözők, de pedagógiai képességük minden esetben magas színvonalú. Erkölcsi magatartásuk, a gyermekekhez fűződő kapcsolatuk pedig szinte azonos.

2. Ha a jó pedagógiai képességek és a jó módszerek együtt járnak a példaadással és gondoskodással, a hatás nemcsak a jó osztályközösségi légkör kialakulásában nyilvánul meg, hanem — megfelelő következményként — az ilyen pedagógusokat szeretik a gyermekek, bíznak bennük, gyakran rajongnak értük, és tekintélyük van. A leghatásosabb pedagógiai tevékenységet és legmaradandóbb eredményt azok az aktív pedagógusok fejtik ki, akiknek művészi képességeik is vannak.

3. Osztályközösségi légkör *nem alakul ki* az olyan aktív pedagógus személyiségek osztályában, akiknek pedagógiai, módszertani tudásuk kevés, és nincs jó kapcsolatuk a tanulókkal, vagy csak néhány gyermeket szeretnek. Ha a pedagógus nem ad, nem is kap szeretetet.

4. Gyenge pedagógiai módszerek egyrészt — a példaadás és gondoskodás hiánya; másrészt — együtt jelentkeznek a részleges tekintéllyel. Részleges hatások különböző személyiségvonásokkal rendelkező pedagógusok működésénél tapasztalhatók.

5. Teljes osztályközösség nem alakul ki az olyan pedagógusok osztályaiban, akik egyedül a tantárgyakon keresztül tartanak kapcsolatot tanítványaikkal. Akár aktí-

vak, akár passzívak az ilyen pedagógusok, osztályaikban kisebb változó vagy kisebb állandó csoportok keletkeznek. A pedagógus részleges hatásának *jellege* változó. A különbségek attól függnek, hogy a teljes hatás össze tevőiből melyek hiányoznak. A vezető hatása mindig a személyiségéből sugárzik. Akár a 8 éves N. V. gondoskodása kis társairól, akár A. M. pedagógus szeretetteljes és szorgalmas működése osztályában, a személyiségnek olyan megnyilvánulása, amely tevékenységével előbbre viszi azt a csoportot, amelynek vezetésével megbízták.

Az osztályközösségek kialakulásának első mozzanatainál a gyermekeknek egymásra való hatása minimális. Éppen hogy ismerkednek egymással, az egymás közti kontaktusfelvétel első lépéseinél tartanak. Annál döntőbb jelentősége van a pedagógus irányításának. Jó vezetés mellett azonban a gyermekek egy-két hét múlva maguk is részt vesznek osztályközösségük megszervezésében. Megmutatkozik, hogy melyik gyermek vezető egyéniség, melyik a közösségbe passzívan beleolvadó és melyik a magányos. Az osztályközösség kialakításának egyik feltétele az, hogy a pedagógus minél előbb megismerje a gyermekek egyéniségét, mert csak így tudja irányítani az osztályközösség kialakításának első lépéseit. Minél hamarabb megismeri az egyes gyermekek egyéniségét, annál hamarabb kirajzolódik a különböző egyéniségű gyermekek helyzete és szerepük ebben a közösségben. Ezt csak akkor éri el, ha sokat, szinte szünet nélkül a gyermekek közt tartózkodik, legalább az iskolai év elején. Ez esetben az iskolai rendet és szokásokat úgy ismertetheti meg az I. osztályosokkal, hogy azok ne kívülről jövő kényszerként nehezedjenek a gyermekekre. Fontos az is, hogy ne csak a pedagógus ismerje meg minél hamarabb a gyermekek életkörülményeit, hanem a tanulók is egymásét. Az egyik pedagógus naponta 5 percet szánt arra, hogy sorban mindegyik gyermek elmondhassa, „milyen náluk

otthon". Így lassanként megtudták egymásról a tanulók, hogy hol van több gond és baj, hol vannak olyan apák vagy anyák, akik valami kiválót cselekedtek, ki az a társuk, akinél több kistestvér van, és már komolyan segít a házi munkában stb. *Egymás körülményeinek megismerése az egymás iránti megértést és ezen keresztül az összetartozás érzését segíti elő.*

A tanulók értelmi színvonalának növekedésével az értelmükhöz szóló ráhatás is növekszik.

A pedagógus több tudása, jobb felkészültsége mind nagyobb befolyást gyakorol az osztályközösség összetartozására — vagy ellenkező esetben meglazulására. Az a pedagógus, aki tanításával lebilincseli a tanulókat, aki mindig jól felkészül a kísérletekre és bemutatásokra, személyiségével és tudásának tekintélyével is elősegíti, hogy az osztály jobban összeforrjon. Közismert tény, hogy az osztály érdeklődését lekötő tanár osztályának tanulói jóban-rosszban összetartanak. Közismert az is, hogy az ilyen tanárok osztályai között marad meg az összetartozás még sok évvel az iskola elhagyása után is.

A tanulók azonosítják magukat a pedagógussal, és ebből az azonosításból fakad a pedagógus példájának követése. Bemutattuk a pedagógus személyiségének leggyakoribb változatait. A köztük mutatkozó különbségek is meghatározzák befolyásuk jellegét. Azonban a pedagógus jelleméből fakadó tulajdonságok a maradandóan ható tényezők. Külsőt, kort stb. másodlagos tényezőknek fogunk fel. A másodlagos tényezők, bár gyakran befolyásolják az osztály sok tanulójának a pedagógussal kialakuló jó kapcsolatát, nem játszanak maradandó szerepet az osztályközösség összeforrásában. A pedagógus jó példája a pedagógus személyiségéből fakadó olyan magatartás és olyan cselekvések összessége, amely a tanulókra buzdítólag hat abban az irányban, hogy ők is hasonlóan cselekedjenek. Átvegyék magatartását — és végül ők is mind többen olyanok legyenek, mint a példát adó vezető.



A pedagógussal való azonosítás révén az ő példája nyomán mind több gyerek vezető egyéniség magatartása is erkölcsös és szociális lesz. Ezek köré a gyermek-vezetők köré csoportosulnak a többiek. A vezetők száma nem sok, de a körülöttük tömörülők magatartása, cselekedete, világnézete is magas színvonalú. (A gyermekek korához mérten.) A magányosok száma minimális, mert a magányosokat felszippantotta az osztályban levő kevés számú csoportok valamelyike. 32—36-os létszámú osztálynál három különböző típusú jó vezető egyéniség még nem bontja szét az osztályközösséget. Négy vagy több csoportra való tagolás csak különleges esetekben és helyzetekben nincs az osztályközösség kárára.

A pedagógus példájának kifermálásához nincsenek elméletek. Meg lehet jelölni azokat a területeket, ahol példájával legjobban hathat. Azonban az élő valóság ennél sokkal gazdagabb. Az erkölcsös, szociális példa számtalanszor szándékos cselekedetekkel, a pedagógus szándékos magatartása révén hat, de hathat sokszor nem szándékosan is. A pedagógus példája dönti el, hogy milyen tartalmú és színvonalú magatartást visznek haza az iskolából a tanulók. Sok, sok otthonba és sokféle otthonba, azontúl további életükbe.

Amikor a pedagógus egy árva gyermekkel külön foglalkozik, és az egész osztály tudja, hogy milyen nagy eredményt ér el evvel a külön munkával, amikor az osztálymegbeszélésen meggyőzi osztályát, hogy egy magányos társukat fel kell karolniuk és a közösségbe befogadniuk, példaadó személyiség. Amikor az osztály tanulói megtudják, hogy a pedagógus iskolai munka után avval fárad, hogy egy elhagyott társukat gyermekotthonba felvegyék, máskor sok fáradtsággal szerzi meg a politechnikai oktatáshoz szükséges anyagokat, ismételten példát ad a gyermekközösség egyes tagjainak és az osztálynak együtt. A mindenkiről és mindenről való körültekintő gondoskodása az osztályt egy családdá olvasztja össze.

Bár ennek összetétele és szerkezete nem azonos az otthoni családdal, — de ismét egy olyan közösség, ahol valaki, ebben a közösségben a pedagógus, gondoskodik róluk. Nem az anyagiakról mint otthon, de érzelmi, erkölcsi gyarapodásukról mint otthon, természetesen más vonatkozásban, más céllal, más aspektusban. A pedagógus gondoskodása olyan légkört teremt, amely összeforrasztja osztályát vele és az osztályközösség tagjait egymás közt. A tanulók érzik és tudják, hogy a pedagógus gondoskodása mindnyájuk javára és esetenként minden egyes gyermek javára történik. Miközben és ahogyan tevékenykedik, tanít, gondoskodik, emberi jellemet ábrázol. Minél magasabb rendű példát mutat, a vele való azonosítás annál erkölcsösebb. A jó példa megnyilatkozásai, hatásuk tendenciája pszichikus egyensúlyt váltanak ki. A világról való tapasztalat és a gyermek törekvése a jóra, a rendezettre, a megnyugtatóra egybeesnek. Ilyen hatást vált ki a pedagógus gondoskodása is. Általánosságban mindaz, ami a társadalmat úgy képviseli, hogy az erkölcsös, rendezett, harmonikus, találkozik a gyermekek ezirányú kívánságával. Ez a találkozás hozza létre azt a belső egyensúlyt, amely után a gyermek vágyik, és ami a rendezettnek, az erkölcsösnek pszichikus feltétele. Ilyen találkozás, illetve egyensúly szükséges az esztétikai élvezéshez és a művészi teremtéshez is. Ebből is kiviláglik az, hogy esztétika és erkölcs milyen közel esnek egymáshoz.

A jó példaadás legtöbbször a tekintély kivívásával is jár, ha ez a példaadás általános és nem részleges. Részleges példaadás és tekintély megszerzése nem jár mindig együtt. (Pl. a pedagógus *csak* bátor, vagy *csak* fölényes tudása van, vagy *csak* szereti a gyermekeket.) Viszont van tekintély példaadás nélkül is. Ez a tekintély azonban vagy csak kevesekre hat, vagy nem állandó. Az ilyen tekintély, bár a pedagógus személyiségéből fakad, de olyan tulajdonságaiból ered, amelyeket másodlagos tényezők-

nek neveztünk. (Megjelenése, kora, stb.) Az első esetben a tekintély megszerzésének lehetősége szűkül be, a második esetben a tekintély kivívása ideig-óráig hatásosabb lehet, mint a példaadás.

Az ismertetett tényezők alapján a pedagógus személyiségéből adódó hatások két vonatkozásban érvényesülnek.

*Értelmi vonatkozásban* : a pedagógus fölényes tudásával és szakértelmével kielégíti a tanulók tudásvágyát, és az igényes pedagógus példáját mintázza meg tanítványai szemében. Ebben az esetben *a tudásából fakadó példaadás és a tekintély kivívása egybeesnek.*

Az anyag és eszközök ismerete és az azokhoz fűződő szakértelme, továbbá az anyagokról és eszközökről való gondoskodása, *példát ad* a lelkiismeretes és gondos tanár eszményének megközelítéséhez. Ebben az esetben a példaadás és a gondolkodás *esnek egybe.* (Értelmi tényezők az anyagok és eszközök hatásával.)

*Érzelmi vonatkozásban* : ha a pedagógus erkölcsi ténykedései magasrendűek és osztályával való érzelmi kapcsolata jó, példát ad magasrendű erkölcsös példa utáni törekvése. Az osztály egyéneiről és a közösségről való gondoskodása pedig pszichikus egyensúlyt teremt az osztályban. Ebben a vonatkozásban *példaadás és gondoskodás esnek egybe.* (Érzelmi tényezők és személyiségből fakadó hatás.)

Számszerűen értékelve a pedagógus személyiségéből adódó hatásokat az alaptényezők szerint azok a következő sorrendben sorakoznak fel:

<i>Értelmi vonatkozásban</i>	példaadás — tekintély	} bizalom
	példaadás — gondoskodás	
<i>Érzelmi vonatkozásban</i>	példaadás — gondoskodás	}
Ez a bemutatás összesűrített, mert a végtelen sok		
példaadás	3-szor szerepel	
a számtalan gondoskodás	2-szer szerepel	
a bizalom	2-szer szerepel	

a különböző forrásból  
származó tekintély

1-szer szerepel.

Kis számokban visszatükrözi a példaadás dominanciáját, a gondoskodást és bizalmat mint következő fontoságú elemet a pedagógus és osztálya összeforrásához, a tekintélynek számottevő, de harmadrangú jelentőségét.

A gyermekeknek, miközben a társadalom rendjéhez alkalmazkodnak, erkölcsi magatartásu is alakul, változik. (Itt az iskola rendjéhez való alkalmazkodásról van szó.)  
*Általánosságban megállapíthatjuk, hogy a társadalomhoz való alkalmazkodás és az erkölcs kialakulása a társadalmi tényeknek a személyiségre gyakorolt kölcsönhatásából születtek.* Minden társadalmi tényező hat a személyiségre és a személyiség minden megnyilvánulása valamelyik társadalmi tényezőnek szól. Ennek a kölcsönhatásnak lefolyása bemutatható minden gyermeknél, ha jelezzük a társadalmi tényeknek a személyiségre gyakorolt oda-vissza útját. Az alábbi variációk szemléltetik ezt a kölcsönhatást.

A és B változat:

*Társadalmi tény*    *A gyermek személyiségére gyakorolt hatás*

Család                      Szeretet várás

Szeretet megadás

Családi kapcsolat      Családi kapcsolat erősödése  
erősödése

C és D változat:

*Társadalmi tény*    *A gyermek személyiségére gyakorolt hatás*

Család                      Félelem érzés

Szeretet megvonás      Félelem növekedése

Családi kapcsolat      Családi kapcsolat gyengülése  
gyengülése

E és F változat:

<i>Társadalmi tény</i>	<i>A gyermek személyiségére gyakorolt hatás</i>
Pedagógus — iskola	Dicséret kiérdemelése
Dicséret többszöri	Csalódás a pedagógusban
elmulasztása	Elkedvetlenedés

G és H változat:

<i>Társadalmi tény</i>	<i>A gyermek személyiségére gyakorolt hatás</i>
Iskola osztály- közösség	Vezető szerep utáni vágy
Vezető szerep betöltése	Vezető szerep az osztályközösség javára,



#### IV. TÁRGYAK, ANYAGOK, ESZKÖZÖK JELENTŐSÉGE A GYERMEKI KÖZÖSSÉGEK KIALAKULÁSÁBAN

##### *Tárgy, anyag, eszköz szerepe az óvodában*

A gyermekközösségek kialakulására, a gyermekek tevékenységére befolyással van az az anyag, az a tárgy és az az eszköz, amellyel a gyermekek tevékenykednek. Együttműködésüket elősegíti vagy hátráltatja, hogy a tárggyal vagy anyaggal bizonyos feladatot végre lehet-e hajtani vagy sem. Tárgyak, amelyeket jobban ismernek a gyermekek, anyagok, amelyekkel úgy tudnak manipulálni, hogy ismereteiket hozzá tudják kapcsolni az anyaghoz, alkalmasak arra, hogy a csoportot összeforasszák. Az anyagok szerepe különböző a kisgyermekek számára. Vannak anyagok, amelyekkel hamarabb tudnak úgy bánni, hogy megfeleljenek annak a célnak, amit a kisgyermekek ki akarnak fejezni velük.

Egy óvoda udvarán a homokozó körül négy 3—3 1/2 éves kisgyermek az ujjain keresztül szűrögeti a homokot. Még nem akarnak a homokból semmit sem alkotni. Ugyanebből a homokból tésztát, kalácsot, kiflit „süt” három 5 év körüli kislány, miközben megindokolják, mit, miért csinálnak. Ezeknek a gyermekeknek együttműködése elsődleges csoporttevékenységgé fejlődött. Napokon át együtt főzőcskéztek. A csoporthoz tartozó gyermekek szorosabb kapcsolatának más tényezői is voltak. Ismereteiket a tárgyról össze tudták hasonlítani. Ennek következtében véleménycsere alakult ki közöttük a tésztafélék elkészítéséről. Utánzó játékok számára alkalmas volt a homok. A játék intenzitását alátámasztotta az otthonról hozott érzelmi légkör.

Ugyanennek az óvodaudvarnak a homokján ugyanakkor, amikor a legkisebbek a homokot szűrték ujjaik

között, és az 5 évesek elvonultak egy bokor alá, védett helyen főzőcskét játszani, megjelent négy-öt nagyobb, 6—7 éves fiú. A homokból gombócokat gyúrtak (kinyitották az udvaron levő vízcsapot). Pillanatok alatt dobálni kezdtek egy másik csoportra, és pillanatok alatt kitört a „háború”. A homokgolyók ágyugolyók lettek, egy alacsonyabb fa a fedezék. A másik csoport fedezéke egy kőrakás volt. Ezek a gyerekek agresszív céljaikra használták fel a homokot. Gyorsan átlátták, hogyan lehet céljaikra átformálni és felhasználni a kicsik homokját. Ugyanekkor, ugyanebben az időben, a homokozóban történt a „vár-építés” figyelemre méltó művelete is.

Ugyanaz az anyag mást-mást jelent a különböző korú gyermekek számára egyénileg is, a csoporttevékenység kialakulására is. Gyakran tapasztaljuk, hogy az anyaggal történő manipulálás közben változik, és sokszor fejlődik is a csoporttevékenység. A gyerekek tevékenysége közben az anyag jobb megismerése, célszerűbb felhasználása mutatkozik meg.

Természetes élethelyzetben lefolytatott kísérletek közül mutatunk be egyet.

A szóban forgó együttes, a csoport-kialakulás jeleit csak akkor mutatta, amikor egy idősebb társuk tevékenységében felismerte azt a modellt, amelyet eszközeivel fejlettebb formában képes volt utánozni és kiegészíteni. A gyermekek színes pálcikákkal játszottak. Három 4 év körüli kislány nem tudott a pálcikákkal kirakni semmit sem, elképzeléseit nem tudta kifejezni, amíg K. M. 6;4 éves már iskolaérett kislány nem kapcsolódott be a játéktevékenységbe. „Kirakhatsz a pálcikákból, amit akarsz” felszólításra K. M. belenyúlt a dobozba. Rövid habozás után a sárga pálcikákból kirakott egy négyzetet, azután a nagyobb négyzetbe zöld pálcikákból kisebb négyzetet helyezett. Látszott, hogy ház fog kialakulni. K. M. megcsinálta a háztetőt, a kaput, azután a hosszú asztalon elkezdte kirakni a kerítést és egy fát. 2., aki ötszögű sugár-



alakzatot rakott ki, odanézett, hogy mit csinál K. M., és szó nélkül odatolta a sugárszerű figuráját K. M. kerítéséhez a fa mellé. Azután K. M. virágot rakott ki, ekkor a 2. odatolta szögletes figuráját K. M. virágai mellé. Kis zöld pálcát helyezett alá, amivel a virág szárát jelezte. Nyilvánvaló, hogy ő is egy fával és egy virággal akart hozzájárulni K. M. pálcikákból kirakott képszerű alkotásához, amely addigra már egy paddal is bővült. Most két pár alakult ki: K. M. és 2., és a pálcikákat a dobozba ki és berakosgató 1., és 3. Amikor K. M. és a 2. szép képe kibontakozott, az 1, aki újból pálcikákat rakosgatott, odapillantott a nagy képre, és lassan odatolta pálcikáit a kerítés végére. Meghosszabbította a kerítést, ezzel kapcsolódott bele és járult hozzá a *közös alkotáshoz*. A 3. közben az ablak és asztal között ide-oda járkált, majd visszaszaladt az asztalhoz, ahol most már hárman dolgoztak. Azután kivett a dobozból néhány sárga színű pálcikát, odatette az asztal sarkába. „Itt a Nap” — mondta és ismét visszaszaladt az ablakhoz. K. M. a „Napot” lejjebb tolt, és felette kék pálcikákkal jelezte az eget.

Az együttműködés a csoporttagok között akkor alakult ki, amikor az értelmileg fejlettebb gyermek az együtteshez kapcsolódott. A 2. odapillantott az idősebb K. M. már alakulóban levő teljesítményére, és egy mozdulattal odatolta a saját figuráját a fejlettebb mintához. Kiegészítette a modellt, és elhelyezte benne saját teljesítményét.

A további együttműködésnek ez a mozzanat volt a megindítója. Az odapillantás mögött (téri összehasonlítás) gondolati síkon is összehasonlítás és megállapítás van. A 2. gyermek látta a kialakuló tájképet, megállapította, hogy K. M. fát és virágot rak ki. Összehasonlította társa fa- és virágmodelljével az övét, és bár az nem annak készült, megállapította, hogy az lehet fa, lehet virág és betolta az ő figuráit az összképbe. Hangtalanul a következő gondolkodási műveletet végezte el. A modell = fa, illetve virág. Az éném is fa, illetve virág. Összehasonlí-

tás után következtetést vont le: oda illik a kertbe. Az összehasonlításból fakadó következtetés tette lehetővé az együttműködést. Az 1. közreműködése is a modell-kiegészítés vágyát mutatta, amikor pálcikáival a kerítést meghosszabbította. A 3., aki legkésőbb kapcsolódott az együtteshez, szintén kivette részét a közös munka gazdagításában, bár huzamosan nem tudott belekapcsolódni az egész együttesbe. Páros kapcsolat kialakításáig eljutott, de többször mozgott az egyedüli ide-oda lengés jegyében. A pálcikákkal tehetetlenül bibelődő gyermekek idősebb társuk kezdeményezésére felfedezték azt, hogy a pálcikákkal lehet valami szépet, értelmes-befejezett képet is csinálni.

A vezetés, az irányítás a kis óvodások csoportját is határozatosan fejlesztheti arra a fokra, hogy célszerű, tanulságos, hasznos munkát végezhesenek el együtt. Ez a közösségi érzést is elősegíti.

Egyik óvoda kertjének földje nagyon agyagos volt. A gyermekek gombócokat gyúrtak belőle, amelyekkel céltalan dobálózásba fogtak. Az óvoda vezetője azt indítványozta, hogy a gyerekek gyűjtsenek gyufaskatulyákat, a gyufaskatulyákba tegyék bele a szalmával összegyúrt agyagot. A megszáritott agyag az egyforma nagyságú gyufaskatulyákban így változott „téglává”, majd „házfallá”, amelynek további építéséhez a gyermekek önként hoztak áttetsző papírt „ablaknak” és vastag kartont „háztető”-nek. A gyermekek egész évben gyönyörködtek a házban, amelyet közös munkával készítettek el.

### *Tárgy, anyag, eszköz szerepe az iskolában*

Az iskolai tevékenységben az anyagok és eszközök, amelyekkel a gyermekek dolgoznak, eltérnek az óvodai közösségben felhasznált anyagoktól vagy az önkéntesen kialakuló közösségek használati tárgyaitól. Az eltérés a következőkben nyilvánul meg:

a) Az anyagok és tárgyak kibővülnek az iskolai foglalkoztató eszközökkel és anyagokkal. Ezeknek fokozottan kell megvalósítaniuk azt az elvet, hogy az eszközökhöz a tanulók leghatásosabban hozzá tudják kapcsolni ismereteiket, felébredszék gondolkodásukat, és a közösség összetartozását is elmélyítsék.

b) A tudás megszerzésének eszköze kibővül a könyvvel, és azokkal az ismeretekkel, amelyeket a pedagógus közvetít a tanulóknak.

c) Az iskolai eszközök, amint azt bemutattuk, kibővülnek olyan taneszközökkel, amelyeket a gyermekek maguk készítenek saját maguk és a közösség használatára.

Láttuk, hogy az óvodáskorú kisgyermek is jobb ismeretekhez jutnak akkor, ha olyan anyaggal foglalkoznak, amellyel bánni tudnak, amellyel könnyebben tudnak valamit létrehozni. Fokozottan vonatkozik ez a követelmény az iskolai taneszközökre. A cselekvés, az öntevékeny tapasztalat fokozza az elmélyülést, a figyelem koncentrációt. A cselekvés, az öntevékeny tapasztalat segít megérteni valamit, ami később elgondolható lesz.

Ha mindegyik első osztályos gyermeknek van 10 dm-es és összerakhat belőle 1 métert, ha mindegyik tanulónak van 10—10 cm-es és összerakhatja belőlük a dm-t és a m-t, tapasztalat alapján ismeri meg a hosszúság mértékegységeit és a mértékegységek egymás közti összefüggéseit. Ha mindegyik gyermeknek módja van különböző súlyokat lemérni, nem tévesztik össze a súlymértékek egységeit. Később biztonságosan tudják felbecsülni egy vagon árunak a súlyát, egy vagon köbtartalmát, máskor egy játszótér területét vagy egy doboz felületének nagyságát. Felismerik, hogy milyen mérőeszközzel kell megközelíteni a megméréndő tárgyat, mielőtt a kiszámításba belefognak. A tevékeny tapasztalatszerzés és a gondolkodás kapcsolata elősegítésének elve a tanulás minden területére vonatkozik. Alkalmas taneszközök elősegítik ennek a kapcsolatnak elmélyítését.



ban.) A gyermekek tíz azonos nagyságú körlapot vágtak ki tíz különböző színből. Az a gyermek, aki a számsorban anélkül, hogy az üres karikákon jelezve lett volna, hogy az hányadik, megtalálta, és el tudta helyezni a megfelelő helyre a színes lapot, ráragaszthatta azt az üres körre. Ezen a számtáblán az egyes körök úgy jelzik a számokat, hogy a tízes rendszer számhelyei százig tízes sorokban vannak, és a növekvő tízesek egymás alá kerülnek. Mire a táblázat üres köreit a gyerekek betöltötték, a tízes számrendszer felépítését megismerték. Ezt a táblázatot a következő évfolyamok tanulói mint taneszközt használták, azután le is rajzolták saját füzetükbe. A táblázat kitöltésének számos változata van: lehetnek a páros számok piros színnel megjelölve. Lehetnek a számok helyei bizonyos rendszer szerint kitöltve. Pl. növekvő egyesek és növekvő tízesek vagy növekvő tízesek, csökkenő egyesek. Máskor csak bizonyos függőleges sorok köreit kellett kitölteni. Később azok a táblák következtek, ahol csak minden harmadik vagy negyedik, vagy ötödik, vagy hatodik stb. szám volt megjelölve vagy színnel kiemelve. (Ezek az utóbbi táblákon tanulták meg a gyermekek a szorzást és a bennfoglaló osztást.) A táblázaton még azt is fel kell ismernie a gyermeknek, hogy melyik szám hiányzik egy megadott számtól jobbra és balra, mely számok vannak, vagy mely számok hiányoznak alatta és felette. Miután több ilyen táblát kitöltöttek a tanulók, könnyen megértik, hogy a  $2+3$  ugyanaz a számtani művelet, mint  $12+3$ ,  $22+3$  stb. Az  $1+9$ -cel azonos művelet a  $11+9$  vagy a  $91+9$ .  $10-1$  ugyanaz a gondolkozási művelet, mint az  $50-1$  vagy a  $100-1$ . Minél gyöngébb a tanuló, annál több azonos példa szükséges ahhoz, hogy felismerje, hogy nem kell minden új 10-es növekedéstől megijednie, és azt hinnie, hogy itt valamilyen nehezebb gondolkozási művelettel áll szemben. Sok azonos példasorozat után ezek a tanulók is megértik a magasabb számkörben előforduló azonos feladatot. Később el tudják már végezni

egy műveletsorozatból azt a feladatot is, ami nincs is a táblán. Például a  $99+2$ -re is tudnak válaszolni, holott ez már a táblán nem látható. A táblák kitöltésekor a gyermekek világosan megértik a tízes számrendszer szerkezetét és az összeadás, kivonás, szorzás és osztás számolási műveleteit. A számtáblának éppen ezért nagy a gyakorlati haszna: Kezdeti fokon:

1. Az első tízesen belül a sorszámok egymásutánjának felismerése.

2. A számok helyének lerögzítése.

További tízesek kitöltésével:

1. A számok helyének lerögzítése a növekvő tízesek rendjében.

2. A számok ismétlődési rendjének felismerése.

3. A tízes átlépés nehézségeinek minimálisra csökkentése.

4. A négy alpművelet elvének megértése és gyakorlása.

5. A szorzótáblák egymás közti összehasonlítása.

Vannak ezres táblák is.

1. Az ezres táblákon a százás táblák egy egész sora a *kezdő szám* vagy úgy, hogy a 10-et 10 pont jelzi, vagy úgy, hogy a tíz és a következő tízesek számmal vannak bejelölve. Más táblákon az előző számhoz viszonyítva tízzel többet kell a *megfelelő helyre* beírni. Itt tehát az üres helyhez tartozó *megfelelő* szám mindig egy tízes, illetve annak többszöröse.

2. *Az ezres tábla első sora reprezentálja az egész előző táblát.* Minden további sorban egy-egy százás tábla van összevonva. Ez az összevonás az ezres számrendszerben való tájékozódás elősegítését teszi lehetővé.

A következő kérdések indokoltak a táblázatban feltüntetettek kiaknázására.

a) Hány szám *hiányzik* minden egymás után következő számhely között?

b) Melyik *tábla* hiányzik minden sor között?

c) Hány szám ez? Hány tízes? Hány egyes?

d) Hány szám van a táblán? Hány egyes? Hány tízes? Hány százaz? Hány ezres?

További kérdések: Hol van 178, a 245, a 339, a 404, az 523, a 684, a 711, a 856, a 999 stb.

Az ezres tábla ugyancsak *vizuálisan* tünteti fel a számrendszer törvényszerűségét az ezres számkörben. Bemutatja és világossá teszi a tanuló számára, hogy az  $1000 = 10$  százaz, 100 tízes, 1000 egyes.

A lerögzítésben *egy hiány van*, — illetve hiányoznak az 1—10 stb. számok jelzései. Az egyes tízesek közti 10 szám már *ismertnek* tételezett, amikor egy-egy tízes között az egyes értékek hiányoznak. Ez a kihagyás, amely a táblán alkalmazott sűrítésből következik, teszi lehetővé, hogy a százaz többszöröse ( $10 \times 100$ ) vizuálisan feltüntethető legyen. Ugyanekkor az ezres számkör törvényszerűségei is világossá válnak. A hiány pótlása most már elméleti fokon történik. Ami elméletileg beilleszthető, az ismertnek feltételezett. Viszont, ami ismertnek feltételezett, az elméletileg beilleszthető.

A tízezres, százezres, milliós táblázatok megszerkesztésének elvei azonosak.

1. A tízes számrendszer sajátosságait vizuális rögzítésben mutatják be.

2. Megszerkesztésük két elven épül fel, az összevonás és a beillesztés elvén.

Minden magasabb számkört feltüntetető számtábla első száma az előző alacsonyabb tábla egy egész sorának egy számmal való *jelzése*. Minden magasabb tábla első sorában össze van vonva az előző egész táblázat.

Az összevonás két szempontú:

1. A magasabb számkört képviselő tábla első sora az alacsonyabb számkört képviselő táblában mint egység szerepel.

2. A magasabb számkört képviselő tábla egy sorában az egész alacsonyabb tábla van összevonva.

3. táblázat

I-es táblák	II-es táblák	III-as táblák	IV-es táblák	V-ös táblák
1—10-ig sorok	10—100-ig sorok	100—1000-ig sorok	1000—10 000-ig sorok	10 000—100 000-ig sorok
100-ig	1000-ig	10 000-ig	100 000-ig	1 000 000-ig
1→10 ↓ 100	10→100 ↓ 1000	100→1000 ↓ 10 000	1000→10 000 ↓ 100 000	10 000→100 000 ↓ 1 000 000
	hiány: 1 beillesztés: 2	hiány: 2 beillesztés: 3	hiány: 3 beillesztés: 4	hiány: 4 beillesztés: 5
	hiány: 1 összevonás: 2 beillesztés: 2	hiány: 2 összevonás: 2 beillesztés: 3	hiány: 3 összevonás: 2 beillesztés: 4	hiány: 4 összevonás: 2 beillesztés: 5



A beillesztés is kétféle, egyrészt azt a hiányt kell pótolni elméletileg, ami az összevonás következtében keletkezett a tábla soraiban. Másrészt a hiányzó számok *megfelelő helyét is be kell illeszteni oda, ahová valók*. Ha az összevonás minden táblán két szempontú, a beillesztés is, a hiány is minden táblán növekszik. Amikor a tanulók a beillesztéseket elvégzik, felismerik a tízes számrendszer törvényszerűségeit. Később más számrendszerre vonatkoztatva is könnyebben ismerik fel azt, hogy minden számrendszer olyan ismétlődés-eljáráson alapszik, amely lehetővé teszi nagy számok megjelölését a kisebb számok szímbólumainak kombinációja útján. A közölt számtáblázatok a 10-es számrendszernek ezt a jellegzetességét használják fel. Rövid összefoglalásukat a 3. táblázaton közöljük. (Lásd a 87. oldalt.)

*A bemutatott számtanítási eszköz közös munkára is, egyéni gondolkozásra is alkalmat ad.* A közös számtáblán kikereshetik a tanulók a számok helyét. Amikor minden számhelyet kitöltöttek, *mindannyiuk számára készítettek* egy olyan taneszközt, amely egyéni tudásukat és mindannyiuk ismeretét tükrözte. Amikor mindegyik tanuló a saját füzetébe belerajzolt kis táblákon beleírja pl. minden negyedik vagy x-edik szám helyét, egyénileg öntevékenyen végzi el a 4-es vagy más számmal a szorzás és az osztás műveleteit, és írja ki a maga számára az eredményeket. Ugyanez az elv érvényesül a többi táblákkal kapcsolatban is. A közös táblák az osztály közös gondolkodásának eredményeként töltik ki, a kis táblákkal való munkánál egyéni munkaütem és egyéni tudás érvényesül, vagy egyéni tudatlanság ütközik ki.

Közös munka és egyéni teljesítmény váltakozva erősíti meg a tízes számrendszer megismerését a 4., 5. és hasonló táblázat segítségével. A táblázatok az elkészítésénél a tanulók szerkesztik meg a láncsorozatokat, amelyek más aspektusból mutatják be a 10-es számrendszer törvényszerűségeit. (4., 5a, b. táblázat.) Ezek a

táblázatok *téri elrendezésben* szemléltetik a tízes számrendszernek azokat a sajátosságait, amelyeket az előző táblák egymásutániségben összevonással és beillesztéssel bemutatnak. (Ilyenek a 4., 5a és 5b táblázat.)

4. táblázat

HELYI ÉRTÉK TÁBLÁZAT

A többszörösök növekedésének rendje

Millós	Százezres	Tízezres	Ezres	Százás	Tízes	Egyes	
1 10←	1 10←	1 10←	1 10←	1 10←	1 10←	1 10←	(6)
1 100←	1 100←	1 100←	1 100←	1 100←	1 ↑	1	(5)
1 1000←	1 1000 ↑	1 1000 ↑	1 1000←	1 ↑	1 ↑	1	(4)
1 10 000 ↑	1 10 000 ↑	1 10 000←	1	1	1 ↑	1 ↑	(3)
1 100 000←	1 100 000←	1	1	1	1 ↑	1	(2)
1 1 000 000←	1	1	1	1	1	1 ↑	(1)

A különböző táblák elkészítése párhuzamosan is történhet. Amikor a gyermekek a helyiértékekkel tudatosan dolgoznak, tudatosan alkalmazzák, világos lesz számukra az azonos gondolkodási műveletek ismétlődése.

Bemutatunk még táblákat a számrendszerek egyszerű áttekintésének elősegítésére is. Első ízben ezeket a táblákat is

közösen készíti el az osztály. Azután mindegyik tanuló megszerkeszt magának egy külön táblát, amely a számokat nagyságrendjük szerint tünteti fel. Mindegyik gyermek annyit készít belőlük, amennyit tud és akar, de egy táblája mindegyik tanulónak van. Az utóbbi táblázatok a tanultak begyakorlását és megerősítését szolgálják.

A 6.táblázat a szám térbeli ábrázolása a tízes számrendszerben.

5a táblázat

A  $1 + 9$  szemléltetésének egy változata

Millió	Százazres	Tízezres	Ezres	Százaz	Tízes	Egyes
1 000 000	1	1	1	1	1	1
↑	+ 900 000	1	1	1	1	1
	↑	+ 90 000	1	1	1	1
		↑	+ 9000	1	1	1
			↑	+ 900	1	1
				↑	+ 90	1
					↑	+ 9

Az 5a táblázat bemutatja az  $1 + 9$ , az  $1$  tízes  $+ 90$ , az  $1$  százaz  $+ 900$  stb kiegészítésének rendjét. A tízes számrendszer felépítésének azonosságát ez a táblázat is feltünteti.

Ugyanezt a műveletet elvégzik a tanulók a  $8 + 2$ ,  $7 + 3$ ,  $6 + 4$ ,  $5 + 5$  ábrázolásával is. Egészen addig, amíg minden variációt kimerítenek.

A 7. a végtelen megértését szolgálja a tízes számrendszerben. Ezek az öntevékenységre ösztönző eljárások, egyesítik az öntevékenység hosszútávú jellegét a tanultak megerősítésével. (A 6. és 7. táblázatot a 96. oldal után közöljük.)

Fejlettebb osztályközösségekben, a szemléltető tárgyak, kísérleti anyagok és eszközök a tanítás és tanulás

5b táblázat

A 9 + 1 SZEMLÉLTETÉSE

A 9+1 mindig növekedő 10-es, a „0” szimbólum

Milliós	Százezres	Tízezres	Ezres	Százaz	Tízes	Egyes
1000 000	9	9	9	9	9	9
100 000	9	9	9	9	9	9
900 000	9	9	9	9	9	9
10 000	9	9	9	9	9	9
90 000	9	9	9	9	9	9
1 000	9	9	9	9	9	9
9 000	9	9	9	9	9	9
100	9	9	9	9	9	9
900	9	9	9	9	9	9
10	9	9	9	9	9	9
90	9	9	9	9	9	9
1	9	9	9	9	9	9
	9	9	9	9	9	9

szerves részei. Az a gond és fáradság, amellyel a pedagógus a tanításhoz szükséges anyagokat beszerzi és előkészíti, felkészültségének mértéke, amellyel ezeket a tanítás

szolgálatába állítja, egyenes arányban áll a tanítás eredményességével. Amíg a kezdetleges gyermeki közösségek-nél az alkalmoszerű spontán tanulás laza kapcsolatban van azokkal az anyagokkal és eszközökkel, amelyek körül a gyermekek csoportja kialakul, addig az iskolai osztályközösségben a tudás közvetítése nem választható el a tanítás eszközeitől és tárgyaitól. A politechnikai oktatás fokozottan megköveteli a pedagógustól az anyag és eszköz ismeretét, hogy evvel a felkészültségével is fokozza az osztálynak belehelyezett bizalmát és ezen keresztül az osztállyal való jó kapcsolatát.

*A kezdetleges gyermeki közösségek és az osztályközösségek összehasonlítása az osztályközösségek keletkezésekor*

Az osztályközösség kezdeti kialakulását elősegítő tényezőket négy szempontból világítottuk meg.

1. *Jellemeztük* az iskolába kerülő gyermekek értelmi színvonalát, és rámutattunk arra, hogy a valóságos világról való ismereteiket hogyan kell a pedagógusnak rendezni, elmélyíteni, kitágítani. Rámutattunk arra is, hogy érdeklődésüket, tudásvágyukat milyen eszközökkel irányíthatja a pedagógus úgy, hogy az iskolai tanulás az osztályközösség összeforrását is szolgálja.

2. *Bemutattuk, hogyan tudja a pedagógus megragadni a gyermekek érzésvilágát*, hogyan képes áthangolni őket a családi és óvodai légkörből a barátságos és vonzó iskolai légkörbe. Bemutattuk azt is, hogy ebben a vonzó iskolai légkörben milyen érzelmi ráhatással és a tanulók egymásra gyakorolt hatásával indítja meg az osztályközösség kialakulását.

3. Láttuk, hogy az osztályközösség kezdeti kialakulása-kor a vezető gyermek-egyéniségek szerepe csökken, mert az új közösség tagjai még alig ismerik egymást. *A pedagógus vezetése, irányítása, tapasztalata a legfőbb tényezők az*

*osztályközösség kialakulásának első lépéseinél.* Minél hamarabb megismeri a pedagógus osztálya tanulóinak körülményeit és egyéniségüket, minél hamarabb megismerteti a gyermekeket egymás körülményeivel, annál hamarabb vehetnek részt a gyermekek is saját osztályközösségük kialakításában a *pedagógus irányításával.*

4. Felsoroltunk tárgyakat, anyagokat, eszközöket, amelyekkel a tanulás lehetőségei bővülnek. Szemléletesen bemutattuk, hogyan kell ezeket a gyermekek számára úgy prezentálni, hogy közös élményt jelentsenek számukra és ezen közös élményen keresztül a tanítás eszközei is, a *pedagógus és osztályközösség jó kapcsolatát segítsék elő.*

Ha összehasonlítjuk a kezdetleges, vezető nélküli gyermeki csoportosulásokat és az osztályközösségek kezdeti kialakulását — pedagógus irányításával — akkor a következő megállapításokra jutunk.

1. A kezdetleges, vezető nélküli csoportokat értelmi síkon az jellemzi, hogy a csoportot alkotó gyermekek érdeklődése alkalomszerűen tapad meg valamely tárgy körül, amelynek felszólító jellege éppen vonzó vagy érdekes számukra.

*Az osztályközösségben* találkozó gyermekeket rendezett impulzusok érik. A szervezett ismeretszerzést a pedagógus közvetíti úgy, hogy a gyermekek tudásvágyát az ismeretanyag kielégítésére és *közös értelmi erőfeszítésre sarkallja.* Közös tehát mind a két fokozatban az érdeklődés jelentősége a tudásvágy kielégítésére. Az osztályközösség fokán azonban az *érdeklődés kielégítése módosul.* A tárgy felszólító jellegének hatását is megtaláljuk mind a két fokozatban, avval az eltéréssel, hogy az iskolásgyermekek számára a tárgy felszólító jellege nem esetleges és nem alkalomszerű többé.

2. Érzelmi vonatkozásban a kezdetleges, felnőtt vezető nélküli gyermekközösségeket váltakozó motivációk tartják össze vagy a családból hozott érzelmek, amelyeket a szeretet és a félelemzés hat át. Máskor az együttes

élmény a csoportösszetartó erő, mint a népi játékoknál, amelyekben a gyermekek különböző indulatokat is átélnek.

Az *osztályközösségben* tömörült gyermekeknek már iskolai életük első napjától objektív tárgyi szituációhoz kell alkalmazkodniuk, az iskolai élet társadalmának rendjéhez. *Új társadalmi szituációhoz való alkalmazkodás már fejlettebb alkalmazkodásos teljesítmény.* A gyermekek együttes élményei nagyobbrészt az iskolai közösség életének élményei. A jó érzelmi atmoszférát egyik fokozat sem nélkülözheti.

3. A kezdetleges gyermekközösségek alkalomszerű vezetői egy-egy megkülönböztetett egyéniséggel rendelkező pajtás — sokszor idősebb pajtás. A gyermekvezetők nem tartják össze a gyermekközösséget hosszabb ideig, még akkor sem, ha megfelelő vezetői tulajdonságokkal rendelkeznek. Tapasztaltuk azt is, hogy ugyanazoknak a vezető gyermekegyéniségeknek különböző csoportokban más és más hatásuk van.

Az *iskolai osztályközösség vezetője* a pedagógus, akinek tervszerű irányítása alakítja ki az osztályközösséget, és ad lehetőséget arra is, hogy mikor és milyen mértékben érvényesüljön egy-egy vezető egyéniség a tanulók közül.

A kezdetleges gyermeki közösségeket vezető gyermekek személyiségének hatása és a pedagógus osztályközösséget kialakító hatása között természetszerűen nagy az eltérés. A kisgyermekeknek mint vezetőknek hatása személyiségüknek nem tudatos megnyilvánulása. A pedagógus vezető egyéniség tudatosan hat és tudatosan irányít. *A közös vonás a gyermek és felnőtt vezetőknél a személyiségből fakadó hatás, amellyel a csoportot összetartják.* A felnőtt vezetők, a pedagógusok, a közösség fennmaradását is biztosítják, ha megfelelő személyiségvonásokkal és megfelelő képességekkel rendelkeznek.

4. A kezdetleges, vezető nélküli gyermekközösségeket alkalomszerűen és legtöbbször rövid távra lekötik a tár-

gyak, anyagok, eszközök. Leírtak már jól összeműködő óvodáskorú, vezető nélküli gyermekcsoportokat is, valamilyen tárgy körül vagy valamilyen eszközzel, de ezek az összeműködések soha sem voltak olyan tartósak, hogy huzamosan összetartották volna a közösséget.

*Az iskolai osztályközösségben* a pedagógus úgy válogatja meg az eszközöket és az anyagokat, hogy azok mind inkább és mind hatásosabban a szervezett tanulást szolgálják. A tárgyaknak, anyagoknak, eszközöknek mind a két fokozatban felszólító jellegük van. Ez a felszólító jelleg mint a kezdetleges gyermeki közösségeket összetartó tényező ingadozó. Az osztályközösségek számára a tárgy, anyag és eszköz mind hatásosabb tényező a tanulásban, mind fontosabbá válik a közös munkákban.

#### *A kezdetleges és fejlett osztályközösségek összehasonlítása*

Láttuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a fejlettebb osztályközösségre jellemzők. Ezek a tényezők azonosak azokkal a tényezőkkel, amelyek az éppen kialakuló osztályközösségeket is jellemezték — távolabbról azokkal is, amelyeket a kezdeti, vezető nélküli csoport kialakulásánál észleltünk. Összehasonlítva azokat a tényezőket, amelyek a kezdeti és fejlettebb osztályközösségeket összetartják, megállapítjuk a következőket:

1. *Értelmi síkon.* Az osztályközösségben találkozó gyermekek az ismereteket szívesen befogadják. (A koruktól elmaradtakról ebben a dolgozatban nincs szó. Normális 7 év körüli gyermekekre gondolunk.) A gondolkodás és gondolati felfedezés örömet jelent számukra. A pedagógus akkor képes a tanítást az osztályközösség számára hasznosítani, ha a gondolkodás és felfedezés örömet a tanítás szolgálatába állítja. Eszközei: önálló gondolkodásra ad alkalmat, célokat tűz ki, időtávokat jelöl ki valamely tananyag elvégzésére.



*Az osztályközösség kialakult fokán minél több tanítási területen kell alkalmat adni önálló munkára és önálló gondolkodásra, ugyanakkor mindig több közös munka elvégzésére is.*

A munka elvégzésének céljai és az időtávok megnőnek.

2. *Érzelmi vonatkozásban.* Az osztályközösség kezdeti kialakulását az új környezethez való alkalmazkodás jellemzi. Az alkalmazkodás megkönnyítése a pedagógus eljárásain múlik.

Az osztályközösség fejlettebb fokán az iskolai osztályközösség tagjainak egymáshoz való kapcsolata mind több erkölcsi tartalommal telítődik. Az erkölcsi tényezők annál nagyobb szerepet játszanak az osztályközösség életében, minél hatásosabb erkölcsös példaadások befolyásolják.

3. *Az osztályközösség és vezetés kapcsolata.* Az osztályközösség keletkezésének feltételei között a pedagógus személyiségéből fakadó tevékenykedések döntőek az osztályközösség kialakulására.

Az osztályközösség fejlettebb fokán a pedagógus példájának nyomán és a fejlettebb tanulók személyiségéből fakadó hatások következtében több csoport alakul az osztályban. A csoportok összetétele, a tanulók vezető szerepének minősége is az osztály erkölcsi színvonalától függ, amit a pedagógus irányít.

4. *A tárgy, anyag és eszközök szerepe:* az osztályközösség kialakulásának kezdeti fokán tárgyak, anyagok, eszközök már a *szervezett tanulást, a közös munkát szolgálják.*

Az osztályközösség fejlettebb fokán a tárgyak, anyagok, eszközök mind hatásosabban és átfogóbban a közös munkát, a politechnikai oktatás céljait segítik elő.

Röviden jellemezve azokat a tényezőket, amelyekre fejtegetéseinket építettük, azt mondhatjuk, hogy az osztályközösség fejlettebb fokán az osztályközösség összeforrásában, a pedagógus fölényes tudásának és a taneszközökhöz való hozzáértésének mind nagyobb szerepe van.

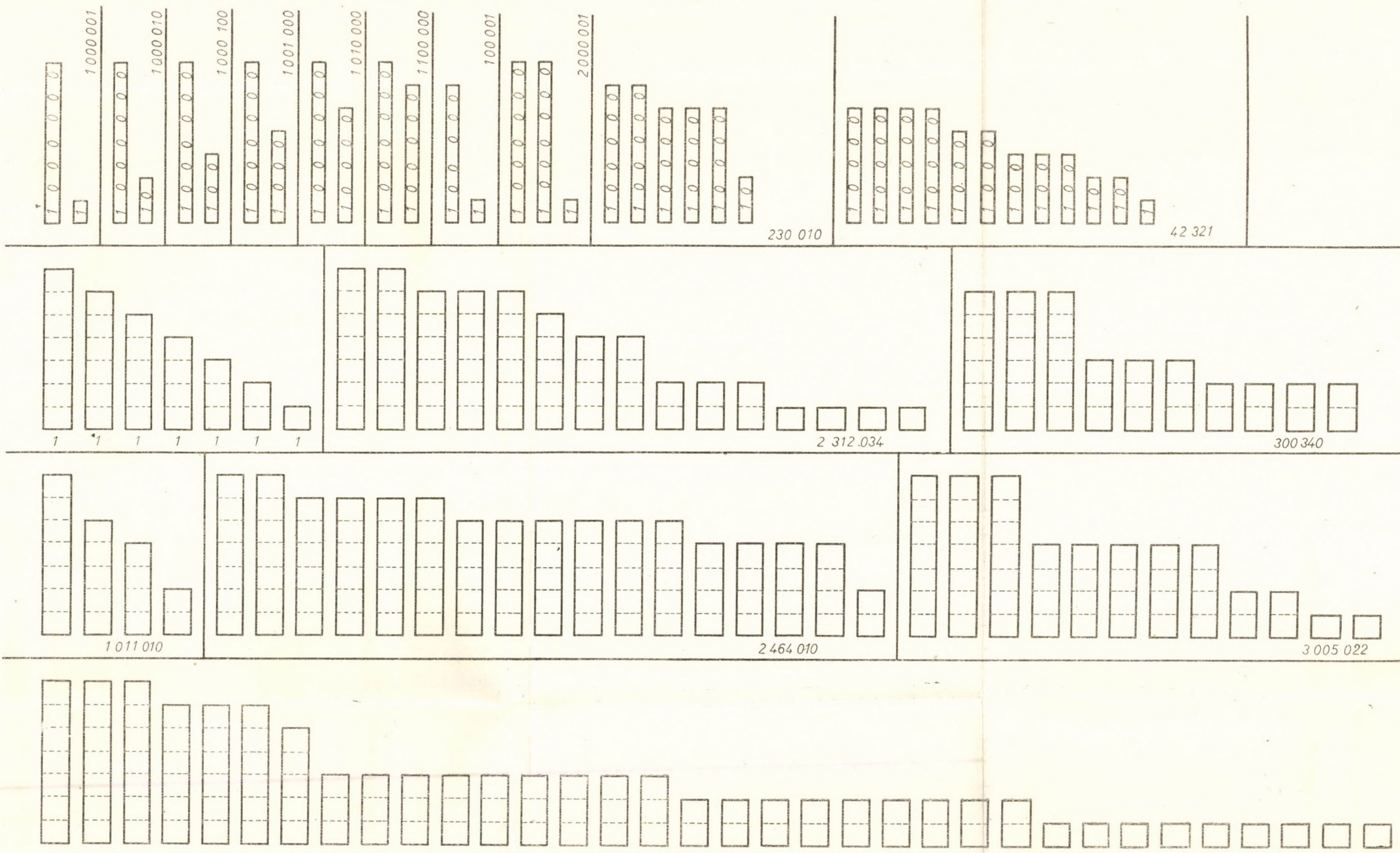
A jó érzelmi légkör nélkülözhetetlen éppen úgy, mint az előző két fokozatban a fejlettebb korosztálynak megfelelő módosulásokkal. Minél inkább elmélyül a vezető egyéniség hatása, a pedagógus befolyása, annál inkább növekszik terjedelmében, mert egészséges csoportképződések forrásává válik.

Megállapítottuk munkánk folyamán azt is, hogy a csoportképződés kezdeti fokán egymás mellett vagy egymás után észlelt tényezők a fejlettebb szinten nem különülnek el. Közelebb kerül egymáshoz a tudás szerepe általában és a tárgy, az eszköz jelentősége. Nem választhatók el egymástól a pedagógus tudásának hatása és a tanítás anyagáról, eszközeiről való gondoskodása, továbbá az azokhoz való hozzáértése sem. Egymásba olvad az a hatás, amelyet az osztályközösségben uralkodó érzelmi légkör jelent az osztályközösség számára, a vezető pedagógus személyiségéből fakadó hatással. A fejlett osztályközösség összetartozásának tényezői elméletileg még különválaszthatók, de a gyakorlatban összekapcsolódnak, összefolynak. Egyik tényező a másikat erősíti, bármelyik erősíti a többit.

Az óvodás korban kisebb mértékben, az iskolás korban fokozottabban, az egyes tényezők nemcsak szorosabb kapcsolatba kerülnek egymással, hanem *kölcsönhatásuk is kimutatható*. Az értelmi fejlettség befolyásolja az anyag és az eszközök használatának színvonalát. A különböző anyagok megismerése, az eszközök használata fejlesztik az értelmi színvonalat, a gondolkodás képességét. Az érzelmi légkört megteremti a pedagógus, viszont a magas színvonalú osztályközösség támogatja az osztályvezető törekvéseit. Az iskolás korban a bemutatott négy tényezőnek nemcsak szorosabb kapcsolata van egymással, nemcsak kölcsönhatás mutatható ki a tényezők között, hanem a *különböző tényezők egyes eljárásai általánosíthatók is*. A jó pedagógus kitűz célokat bizonyos ismeretanyag megtanításakor olyankor is, amikor az öntevékenység vagy

SZÁM ÁBRÁZOLÁS TÉRBEN.

A 6-os tábla a szám ábrázolását térben mutatja be, egyszersemind a 10-es számrendszer sajátosságait is térben ábrázolja.





csoporthoz tartozó tevékenység a gondolkodás fejlesztésének szolgálatában hasznos, olyankor is, amikor az öntevékenység vagy a csoportos tevékenység inkább valamely eszköz megismerését szolgálja. Célokat tűznek ki a pedagógusok a megismerést támogató és bizonyos erkölcsi célok együttes megvalósításáért. Megint máskor a gondolkodás fejlesztése és valamely eszköz megkonstruálása azonos célokat szolgálhat.

Fejlesztéseink során kitűnt, hogy a pedagógus és az osztályközösség kapcsolatát elősegítő tényezők kétfélék: objektívek és szubjektívek.

Az osztályközösséget összetartó tényezők egyszersmind a pedagógust és az osztályközösséget összetartó *általános, nélkülözhetetlen objektív tényezők, amelyek a pedagógus személyiségéből fakadó szubjektív tényezőket is tartalmaznak*. Ezeket fontossági sorrendben mutattuk be. Ha adatainkat összevetjük azokkal a megfigyelésekkel, amelyek a pedagógus és osztályközössége közötti negatív kapcsolatként mutatkoztak meg, akkor megtudjuk azt is, hogy melyek azok a tényezők, amelyeknek a hiánya miatt nem alakul ki jó kapcsolat pedagógus és osztályközössége között.

Azért kezdtük a kezdetleges, vezető nélkül kialakuló csoportképződés tényezőinek felsorakoztatásával, a pedagógus és osztályközösség kapcsolatára vonatkozó vizsgálatainkat, mert a kezdetleges csoportokat jellemző négy tényező olyan alaptényező, amely a fejlettebb, a vezetővel létesülő osztályközösségekre is jellemző. Ha az ismertetett harmadik fokozatban az egyes tényezők egybe is esnek, egyik fokozat sem nélkülözheti az értelmi tényezőknek a csoport összekovácsolására gondolt hatását, azzal a változással, hogy az osztályközösség kialakításához különleges eljárások szükségesek. Az anyag és eszközök érdeklődést keltő jellege szorosan az értelmi tényezők-höz kapcsolódik.

Mindegyik fokozatban nélkülözhetetlen a jó érzelmi légkör, és nélkülözhetetlen mindegyik fokozatban a sze-

*mélyes hatás* közösséget összetartó ereje is. Ha pedig a fejlettebb osztályközösség egybeeső tényezőinek végpontjairól visszatekintünk, újra kibontakoznak a közösségeket összetartó tényezők általában, ugyanekkor a közösség és a vezető személyiség kapcsolatának lényegében azonos feltételei. A negatív kapcsolatok a pozitív kapcsolatok ellenpólusaiként jelentkeznek. Úgy véljük, hogy az osztályközösségek összetartozásának, a pedagógus és osztályközössége kapcsolatának feltételeit kimerítettük. Kimutattuk, hogy a kezdetleges önkéntes gyermekközösségek és az osztályközösségek kialakulásának tényezői mennyiben maradnak azonosak, mennyiben változnak és milyen irányban terjednek a *szervezett osztályközösségek kialakulásakor, majd a fejlettebb osztályközösségek feltételei között*. Ezen a fokon is kimutattuk az eredeti tényezők gazdagodását, a fejlettebb osztályközösségnek megfelelő, előre mozgásukat. Bemutattuk az állandó és megegyező elemeket is mindegyik fokozatban.

Miközben láttuk, hogy az alaptényezők négy törzse hogy terebélyesedik ki az osztályközösség feltételei között, végigkísérhettük a pedagógus szerepét ezek között a feltételek között. Megismertük a pedagógus és az osztályközösség kapcsolatának tényezőit. Kimutattuk a pedagógus személyiségéből fakadó hatás döntő jelentőségét a gyermekek értelmi fejlődésére, érzelmi életére, szociális és emberi magatartásukra. Rámutattunk a pedagógus közösséget formáló hatására. Meggyőződhattünk arról, hogy a pedagógus személyiségének a közösségre gyakorolt hatását szocialista oktatási és nevelési rendszerünk nem nélkülözheti.

\*

A gyermekközösségekre vonatkozó fejtegetéseink során megkülönböztettük az iskoláskor előtti gyermekközösségektől azokat a gyermekközösségeket, amelyek az iskolai osztályok keretei között alakulnak ki. Az éppen iskolába

kerülő gyermekekre jellemző tényezőket összehasonlítottuk a kezdetleges gyermeki közösségekkel, és bemutattuk ugyanezeknek a tényezőknek a változásait a fejlettebb osztályközösségek feltételei között. Az iskolába kerülő, gyermeki közösségek így mintegy a középhelyet foglalják el a közösségi élet fejlődésének itt bemutatott rendjében. A fejlettebb osztályközösségek bemutatása azonban csak vázlatos. Nem különítettük el és nem jellemeztük azokat az osztályközösségeket, amelyeket az osztályközösség kezdeti kialakulásától csupán a gyermekek magasabb kora választ el, de mint osztályközösségek nem fejlettek. Nem volt módunkban ebben a közölt rendben a fejlettebb, ugyanakkor a fiatalabb korú gyermekekből álló osztályközösségek jellemzőit egybevetni olyan osztályközösségekkel, ahol a gyermekek azonos korúak vagy idősebbek, és még sem alakult ki osztályközösség közöttük, vagy az osztályközösség szerkezete laza, széteső.

Bemutatunk azonban több közös jellegzetességet a pedagógiai lélektani irodalom más szerzőivel. Bemutatunk olyanokat, amelyek túlnőnek fejtegetéseink keretein, de mégis van közös vonás fejtegetéseink és tapasztalataink és azoknak a szerzőknek elméleti és tapasztalati munkái között, akikről szó lesz. Több szerző foglalkozik az osztályközösségek jellegének feltárásával.

Egyetértünk MAKARENKÓval, mindazzal amit a közösségekről alkotott és írt. Többek között avval, amit a távlatokról mond. „Embert nevelni annyit jelent, hogy a távlatokat alakítjuk benne. Ennek a munkának a módszere az új távlatok megalkotásából, a meglevők felhasználásából és az értékesebbek fokozatos beállításából áll.” (1958. 171. l.) MAKARENKÓ is feladatának tekintette a közeli, a közép és a messzi távlatok megjelölését. (Uo. 171—175 l.) MAKARENKÓ a legközelebb jutott ahhoz, hogy az egyéni és a közösségi távlati vonalakat összehangolja a nevelés céljaira, és ezt a gyakorlatban olyan tiszteletreméltó és odaadó erőfeszítéssel meg is valósította.

Ez az önmagát legyőző hősies erőfeszítés jellemző MAKARENKÓ egész tevékenységére. — MAKARENKÓ szerint az az ember, akinél a közösségi távlatok legyőzik az egyénieket, már szovjet típusú ember.

A pedagógiai célok fontosságának megítélése tekintetében hasonló a felfogásunk a H. HETZER által kiadott „Kézikönyv” (1959.) szerzőivel. Ezek a szerzők azonban tovább mennek a célok jellegének elemzésében. Elemzik és felvázolják azt a feszültséget, amely a követelmény és az elért teljesítmény közt van. Taglalják azt a lehetőséget, amikor a nevelő célkitűzései magasak, és bekövetkezik az a körülmény, hogy nagy különbség van a nevelői célok és a tanulók igénye között. Közlik azt, hogy sokszor a követelmények nem fedik a valóban elért eredményeket. A pedagógiai célok mezőnye, amelyet fel is vázolnak, sokszor nem reális célok elérésével van tele. Ez hibák elkövetéséhez vezethet, éppen úgy, mint a túlságosan igénytelen célkitűzések (101—108. lap.).

METZGER (1949) szerint a pozitív pedagógiai tevékenység kulcsa a „cél-vonzás” helyzet megteremtése a közösségben. Ennek a pedagógiai tevékenységnek a jellemzője a kecsgettető célok bemutatása. A tanulást ösztönző és irányító erők a célokból nőnek ki és ezekkel megegyeznek. METZGER megállapítja, hogy bár sok pedagógiai kísérletezés történt ezen a téren, még nem sikerült a fenti értelemben a célhelyzeteket tervszerűen megalkotni.

Ebben a tanulmányunkban a célhelyzetek határozottabb megjelöléséig jutottunk. Arra is törekedtünk, hogy a herbarti „kérdve-kifejtő tanítási módszer” helyett a tananyag átadásának új eljárásaival ismertessük meg a pedagógusokat.

F. B. DIXON, (1947) a jól megszervezett közösség funkcióit kilenc pontban foglalja össze. Ezek közül közel esnek felfogásunkhoz a következők: DIXON harmadik pontja szerint „A növendékek a közösségben tanulják meg az értelmes döntés módszerét az érvek és bizonyíté-



kok mérlegelése által." Tehát DIXON is fontos tényezőnek tartja az értelmi tényező szerepét a közösségi élet kialakításában. (Dolgozatunkban ez az első számú tényező, de behatóbb tárgyalásban.) A negyedik pont az érzelmi problémákról szól. Nem abban a folytatólagos és többszemponútú megvilágításban, ahogy tanulmányunkban tárgyaljuk, de megállapítja, hogy: „A közösség segítségére van azoknak a közösségi tagoknak, akiknek érzelmi problémáik vannak stb.” (Dolgozatunkban az érzelmi szempont a második tényező.) A pedagógus szerepéről, amely dolgozatunkban harmadik tényezőként szerepel, DIXON így nyilatkozik: „A közösség hozzásegíti a pedagógust ahhoz, hogy alaposabban ismerje növendékeit.” Ebből a kijelentéséből hiányzik a megfordított helyzet, az, hogy a pedagógus hogyan segíti a közösséget közösségük kialakításához.

A legújabb szovjet neveléslélektani irodalomban több vonatkozásban találtunk azonos és hasonló elgondolásokat azokkal, amelyeket tanulmányunkban kifejtettünk. Nézetünk azonosságát a pedagógus osztályközösség kapcsolataira vonatkozólag F. N. GONOBOLIN (1951) megállapításai tükrözik. „Szovjet iskolában a tanító és tanulók közti kapcsolatok a köztük levő kölcsönös bizalom alapján formálódnak.” A kapcsolat és viszony fogalmát értelmezi MJASZISCSEV (1960). Következtetései a gyermeket a társadalom felől érintett hatásokról az itt elmondottakkal egyértelműek. A pedagógus személyiségéről vallott nézeteink azonosak azokkal az elvekkel, amelyeket I. V. SZTRACHOV fejt ki (1960). A pedagógiai tapintat alapvető vonatkozásait a következőkben látja: 1. tisztelet és igényesség, 2. a tanulók önállóságnak fejlesztése s munkájuk szilárd pedagógiai vezetése, 3. a tanuló pszichológiai állapota iránti figyelem és következetes követelmények, 4. a tanuló gondolkodása s akaratú aktivitások fejlesztése és állandó segítségnyújtás, 5. állhatatosság a munkában, 6. bizalom a tanulók iránt s munkájuk rendszeres ellenőrzése, 7.

a tevőleges és emocionális érintkezés pedagógiailag kipróbált összkapcsolódása a tanulókkal való érintkezésben, 8. nyugodt önbizalom, kiegyensúlyozottság s az érintkezés kifejező jellege.

A példaadás általános jellegének szükségszerűségét hangsúlyoztuk, ahogy azt GONOBOLIN is teszi (1951). „Ha a pedagógus szándékosan igyekszik megtetszeni a gyermekeknek, s ily módon kíván barátjukká válni, nem pedig az őszinte törekvés ösztökéli, akkor legfeljebb ellenkező eredmények várhatók.”

A pedagógus felkészültségének kérdésében egyetértünk KUZMINÁVAL (1961); a pedagógus ténykedésére vonatkozóan általában BOZSOVICSCSAL (1951).

Olyan közlést, amely a gyermeki csoportokat összetartó *azonos* tényezőket mutatott volna be mint a csoportképződéshez szükséges feltételeket — a kezdeti csoportképződésektől, a fejlett osztályközösségekig — nem találunk.

- ANTONON N. P., 1953, A gondolkodás és nyelv fejlődése gyermekeknél kisgyermekkorban és iskoláskorban. Szovjetszkaja Pedagogika 2.
- BAKONYI LÁSZLÓ, 1961, Erkölcsi készségek és szokások kialakítása a tanulóknban. Pedagógiai Szemle 11.
- BAKONYI PÁL, 1961, Egyéni bánásmód a közösségi nevelésben. Köznevelés. 17.
- BARABÁS KLÁRA — LÉNÁRD FERENC, 1957, A tanárok kérdései. Pedagógiai Szemle 2.
- BARKEV, R. G.—WRIGHT, H. F., 1949, Psychological Ecology and the Problem of Psychological Development. Child Development. Vol. 20. 131—143.
- BARTHA LAJOS, 1960, A tanulók erkölcsi nevelésének pszichológiai kérdései. Köznevelés 2.
- BENEKE F. E., 1833, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft.
- BOOLE, M., 1931, Collected Works, III. and IV. C. W. Daniel. London.
- BOZSOVICS, 1951, Az iskolás gyermekek kapcsolata a tanárhoz mint lélektani probléma. OSZSZSZK. Ped. Akadémiájának Értesítője. Moszkva.
- BOZSOVICS, 1958, Az ismeretek és szokások szerepe a tanulók személyiségének kialakulásában. Szovjetszkaja Pedagogika 5.
- DANILOV, M. A., 1955, Az oktatási folyamat lényeges oldalai. Szovjetszkaja Pedagogika.
- DANILOV, M. A.—JESZIPOV, B. P. 1957, Didaktika. Moszkva.
- DIXON, F. B., 1947, Group-Guidance Techniques. Handbuch der Psychologie.
- ELKONYIN, A. B., 1950, Az elemi iskolás gyermekek gondolkodása. Tanulmányok a gyermeklélektan köréből. Moszkva.
- FALLER GIZELLA, 1961, A jó osztályközösségért. Köznevelés. Alsótag.
- FERRIÈRE, A. 1928, Schule der Selbstbetätigung der Ratschule. Weimar.
- GÁL ANDRÁS, 1960, Az iskolavezetés szerepe a tanulóközösségek megszervezésében és nevelésében. Pedagógiai Szemle 10.
- GONOBOLIN, 1951, A szovjet tanuló lélektanának elemei. OSZSZSZK. Pedagógiai Akadémiájának értesítője. Moszkva.
- GUSZANOV, 1959, A munka mint nevelési tényező. Szovjetszkaja Pedagogika 1.

- HAMAIDE, A., 1922, La méthode Decroly. Délachaux et Nestlé, Neuchâtel-Paris.
- Handbuch der Psychologie 1959. Verlag für Psychologie. Göttingen.
- HARTLEY, E.-HARTLEY R., 1955, Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Rembrandt-Verlag. Berlin. 514.
- HETZER H. 1959. Pädagogische Psychologie. Verlag für Psychologie Göttingen. Band. 10.
- JOHNSON, M., 1927, A gyermekkor megőrzése. A jövő útjain.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1926, Az új tanítási rendszerek főbb irányelvei. A jövő útjain 1.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1929, Eljárások tanulási fennakadásoknál. A jövő útjain.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1935, Számtáblák. Gyermeknevelés 4—5.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1946, Ősi és népi játékok. Anonymus. Bp.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1954, A fegyelmezés közvetett tényezői. Köznevelés.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1955, A közösség fejlesztése. Köznevelés 10. sz. Alsótagozati melléklet.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1959, A számtani gondolkodásról. Pszichológiai tanulmányok, II. Akadémiai Kiadó. Bp.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1960, A gyermeki csoportok kialakulásának feltételeiről. Pszichológiai tanulmányok III. Akadémiai Kiadó. Bp.
- JUSTNÉ KÉRY HEDVIG, 1960, Matematikai gondolkodásra szoktatás a számtantanítás kezdetétől fogva. Matematikai Lapok 11. szám.
- KELEMEN LÁSZLÓ, 1954, A gondolkodás neveléséről. Pedagógiai Szemle 1.
- KELEMEN LÁSZLÓ, 1958, A 6—10 éves tanulók fogalmainak és gondolkodásának néhány sajátossága. Pszichológiai tanulmányok I.
- KONNIKOVA, T. E., 1957, A tanulóközösség megszervezése az iskolában. Ismertetés. 1959. Pedagógiai Szemle T 2. sz.
- KONNIKOVA, T. E., 1960, A szovjet pedagógus a gyermekek nevelője és barátja. Pedagógiai Szemle 7—8.
- KRUEGER, F., 1924, Der Strukturbegriff in der Psychologie.
- KRUPSKAJA, N. K., 1952, Válogatott pedagógiai tanulmányok. Tankönyvkiadó. Bp.
- KUZMINA, N. V., 1962, A pedagógiai képességek kialakulása. Állami Egyetem Kiadása. Leningrád.
- LANDA, L. N., 1957, Néhány adat az értelmi képességek fejlődéséről. OSZSZSZK Neveléstudományi Akadémia előadása.
- LÉNÁRD FERENC, 1958, Hogyan oldjuk meg a problémákat, feladatokat? Tankönyvkiadó.
- LÉNÁRD FERENC, 1958, A problémamegoldás fáziskapcsolatai. Pszichológiai Tanulmányok I. Akadémiai Kiadó. Bp.

- LÉNÁRD FERENC, 1959, A megértés problémája a tanulók kérdései alapján. Tankönyvkiadó.
- LÉNÁRD FERENC, 1959, Gondolkodás fázis, gondolkodási művellet, gondolatmenet. Pszichológiai Tanulmányok II. Akadémiai Kiadó. Bp.
- LÉNÁRD FERENC, 1963, A problémamegoldó gondolkodás.
- LEVITOV, N. D., 1958, Detszkaja i pedagogicseskaja pszichologija Akadémiájának előadásai.
- LIPITT WHITE, 1943, The Social Climate of Childrens Groupe. (In Barker Child, Behavior and Development) M. Graw-Hill. New York. 652 p.
- LINDGREEN, H. C., 1957, Educational Psychology in the Classroom. Wiley. Ney York. London.
- LOMPSCHER, J., 1959, Über die Entwicklung des Verständnisses für Raumbeziehungen (Richtungen) Pädagogik. Zeitschrift für Theorie u. Praxis der Sozialistischen Erziehung.
- MAKARENKÓ A. Sz., 1949, Az új ember kovácsa. Új Magyar Könyvkiadó. Bp.
- MAKARENKÓ, A. Sz., 1952, Pedagógiai Művek. Tankönyvkiadó. Bp.
- MAKARENKÓ, A. SZ., 1958, Válogatott pedagógiai tanulmányok. Új Magyar Könyvkiadó. Bp.
- MEAD, M., 1931, Mi az érteleme az alkotás szabadságának a nevelésben? A jövő útjain 2.
- MENCINSZKAJA, N. A, 1960, Pszichologicseskaja Nauka v SZSZSZ. II. köt. Moszkva.
- MESTERNÉ, DR. BODA F. és MEZEINÉ ERDÉLYI É., 1959, Követelmény, jutalom, büntetés. Akadémiai Kiadó. Bp.
- METZGER, W., 1949, Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit. Frankfurt/a/M.
- MJESZISCSEV, V. M., 1960, A személyiség és a neurózisok. Állami Egyetem. Leningrád.
- MONTESSORI, M., 1919, The Advenced Montessori Method W. Heinmann. London.
- NEIMARK, N. Sz. 1959, A nevelő hatás affektivitásának néhány lélektani feltételéről. Pszichológiai Egyesület első ülésének előadása tézisei. III. füzet.
- NEMESNÉ M. MÁRTA, 1932, A családi iskola életkeretei nevelő és oktató munkája. A szerző kiadása. Budapest.
- PETRIKÁS ÁRPÁD, 1962, A nevelő és osztályközösség együttes tevékenysége néhány kérdéséről. Pszichológiai Szemle 2. szám.
- PIAGET, J., 1924, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel-Paris.
- PIAGET, J. — INHELDER, B., 1955, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. PUF. Paris.
- PIAGET, J. — INHELDER, B., 1959. La genèse des structures logiques élémentaires. Delachaux et Nestlé. Neuchâtel.

- POKROVSKIJ, V. K., 1956, Hogyan fejlődik ki a tanulóknál a leg-egyszerűbb logikai operáció elvégzésének képessége? A didaktikai nevelés lélektani kérdései az iskolában, c. kötetben. Moszkva.
- PÓLYA GYÖRGY 1957, A gondolkodás iskolája. Gondolat Kiadó. Bp.
- RADNAI BÉLA, 1959, A magyarázat szerepe a megértésben. Pszichológiai Tanulmányok I. Akadémiai Kiadó. Bp.
- RÓTH, H., 1957, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover.
- RUBINSTEIN, SZ. L., 1946, Az általános lélektan alapjai. II. K. Moszkva
- RUBINSTEIN, SZ. L., 1960, Gondolkodáslélektani vizsgálatok.
- RUBINSTEIN, SZ. L., 1962, Lét és tudat. Kossuth könyvkiadó. Bp.
- RUSSEL, B., 1951, Memoirs of my Childhood. Vogue. May 15.
- SALAMON JENŐ, 1958, Tanulók elemi konstruáló gondolkodásának fejlődése. Pedagógiai Szemle 9. k.
- SARDAKOV, M. N., 1948, Az iskolás gyermek gondolkodása fejlődésének kérdéseiről. Izvesztija.
- SCHORB, A. O., 1958, Erziehendes Ich — erziehendes Du. Dr. E. Klett. Stuttgart.
- SURÁNYI GÁBOR, 1958, Nagyságbecslés emlékezet után. Pszichológiai tanulmányok I. Akadémiai Kiadó. Bp.
- SZOKOLSZKI I. 1959, A szocialista pedagógia logikája Makarenko műveiben. Pedagógiai Szemle 4.
- SZLAVINA, L. SZ., 1958, Az elmaradt gyermek individuális bánásmódja. OSZSZSZK. A Pedagógiai Akadémia Kiadványa.
- SZTERIZIKIOZIN, V., 1961, Az új iskola módszertani kultúrája. Narodne obrazovanie 1. sz.
- SZTRACHOV, I. V., 1960, A pedagógiai tapintat lélektani alapjáról. Voproszi Pszichologii 3.
- SZUHOMLINSZKY, 1961, A nevelés elméletének és gyakorlatának halaszthatatlan problémái.
- WALLON, H., 1945, Les origines de la pensée chez l'enfant. Paris.
- WALLON, H., 1958, A gyermek lelki fejlődése. Gondolat kiadó. Bp.
- WIESENHÜTTER, 1956, Di Richtungskonstanz des Lehrers im Kontaktgeschehen des gegenwärtigen Unterrichts. Halle.
- WINNEFELD, F., 1957, Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München.
- ZIBOLEN E., 1957, Az általános iskolások spontán társas kapcsolatai. Pedagógiai Szemle. 1.

## СОДЕРЖАНИЕ

I. Роль факторов интеллекта в детских коллективах различного развития	
Примитивные детские коллективы и умственный уровень	9
Развитие и повышение умственного уровня детей, вступающих в школу при начальном оформлении классного коллектива (Внешние условия. Системы обучения. Монтессори, Декроли. Важность способствующей роли коллектива.)	10
Развитие интеллекта и оформление коллектива при обучении (Вопрос и сообщение. Связывание самостоятельности и вопроса)	13
Связь между развитием умственного уровня и ступенем развития классных коллективов (Процессы мышления в грамматике. Задачный лист, как средство самостоятельности и взаимной помощи. Понимание основных понятий географии. Арифметическая задача: общее любопытство, самостоятельное решение)	17
II. Влияние эмоциональной атмосферы на развитие группы	
Оформление эмоциональной атмосферы у детей дошкольного возраста	35
Классный коллектив как новая среда и начало оформления школьной эмоциональной атмосферы	

(Первый день одного I-го класса)	37
Эмоциональная атмосфера в более развитых классных коллективах	
(Оформление моральных понятий. Факторы, создающие истинный коллектив. Истинный коллектив — живущие друг возле друга)	39
III. Влияние личности руководителей	
Руководящие личности детских групп и детских коллективов	49
Личность детей-руководителей	49
Личность педагога и его влияние на коллектив (Активный художник, пассивный художник, активный не-художник, пассивный не-художник. Положительное, отрицательное и частичное влияние)	56
IV. Значение предметов, материалов и пособий на оформление детских коллективов	
Роль предметов, материалов и пособий у детей дошкольного возраста	77
Роль предметов, материалов и пособий в школьном обучении (Самодельные учебные пособия. Числовая таблица Юста)	80
Сравнение примитивных детских коллективов и классных коллективов при возникновении классных коллективов	91
Сравнение примитивных и развитых классных коллективов	94
Литература	103



## CONTENTS

I. Role of intelligence in differently developed children's Primitive children's and the intelligence level	9
State of advancement and expansion of the intelligence of the children who start to go to school, at the primary formation of class	10
Expansion of intelligence and formation of the commu- nity in teaching (Questioning and exposition. Combining spontaneous solution of problems with questions)	13
Relation between the development of the intelligence level and the state of intelligence of class (thinking operations in grammar; task-sheet as an aid to the spontaneous and co-operative solution of problems by the children; comprehension of basic geographical ideas; sums problems: mutual curiosity, spontaneous solution of the problems by the children)	17
II. Influence of the emotional atmosphere on the development of the group	
Formation of the emotional atmosphere with children of infant school age	35
Class as a new setting and the beginning of the formation of the emotional atmosphere at school (First day of a Class I)	37
The emotional atmosphere in advanced class (Formation of moral ideas. Factors forming the real. Real and pupils living near one another)	39

III. Influence of the leader's character	
Children-leaders of the children's groups and children's Character of the children-leaders	49
Character of the teacher and its influence on the (active artist, passive artist, active non-artist, passive non- artist, positive, negative and partial influence)	56
IV. Importance of things, materials and tools in the formation of a children's	
Role of things, materials and tools with children of infant school age	77
Role of things, materials and tools in school-learning	77
Self-made school tools. <i>Just's</i> sumtable	80
Comparison of the primitive children's communities with class-communities at the beginning of the latter	91
Comparison of the primitive with class-communities advanced ones	94
References	103

A kiadásért és előállításért felelős  
az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki felelős: Garamvölgyi Ágnes

A kézirat beérkezett: 1963. IV. 3

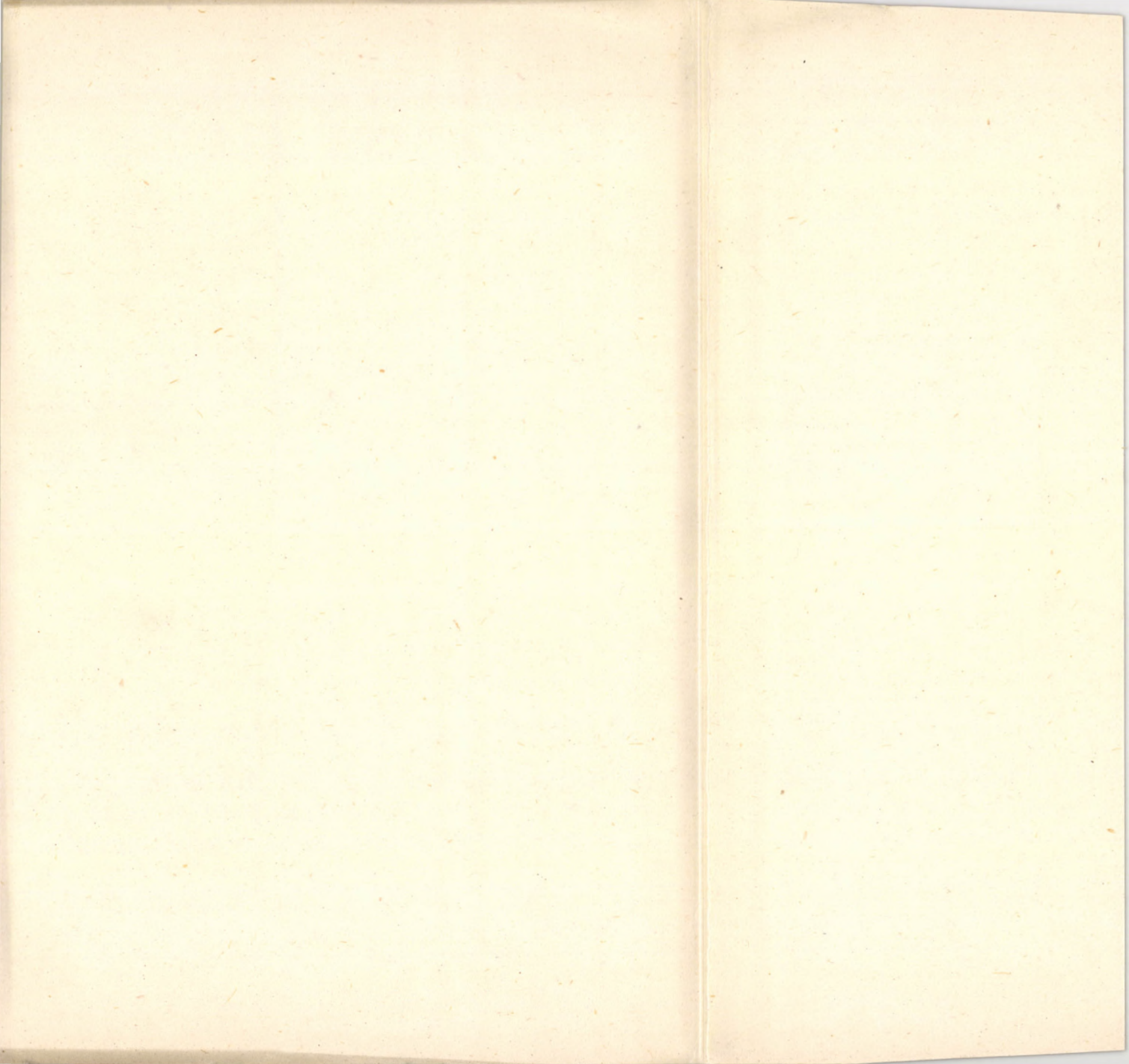
Példányszám: 2500

Terjedelem: 7 ív

1963.57011 Akadémiai Nyomda, Budapest

Felelős vezető: Bernát György





*Rövidesen megjelenik  
az Akadémiai Kiadó  
gondozásában*

KELEMEN LÁSZLÓ

A 10—14 ÉVES TANULÓK  
TUDÁSSZINTJE  
ÉS GONDOLKODÁSA

Kb. 400 oldal · 7 ábra  
15×21 cm · Kötve kb. 55,— Ft

Az iskolai oktatás hatékonyságának fokozása érdekében a szerző megvizsgálja a 10—14 éves tanulók ismeretvilágát és gondolkodását. Három tantárgyban — nyelvtan, földrajz, mértan — ismerteti a tanulók tudásának sajátosságait és a hiányosságok okait (túlterhelés, rossz oktatási módszerek stb.), továbbá a segítség módozatait. A többféle vizsgálati módszer eredményeit egybevetve részletes képet nyújt a tanulók fogalomalkotásáról, problémamegoldó képességéről, a különböző gondolkodási műveletek fejlődéséről, valamint az életkori sajátosságokról. A szerző végül összefoglalóan tárgyalja a 10—14 éves tanulók gondolkodásmódját és levonja a legfőbb gyakorlati tanulságokat: harc a maximalizmus ellen, az oktatási módszerek színvonalának emelése, a gyenge tanulók segítése stb.

A munkát, amelyet a széles körű nemzetközi szakirodalmat felhasználó gazdag irodalomjegyzék egészít ki, haszonnal forgathatja minden pedagógus, pszichológus, gyakorlati nevelő, szülő, egyetemi, ill. főiskolai hallgató.

**Ára: 12,— Ft**



AKADÉMIAI KIADÓ  
BUDAPEST