

Az aktivitás lélektani alapjai

Az aktivitás követelményét a legtöbb nevelő az egyik legjelentősebb didaktikai elvnek tartja. Ezért is foglalkozunk olyan sokat ezzel a kérdéssel. A probléma pszichológiai vonatkozásairól viszont kevés szó esik. Ezért indokolt, hogy pszichológiai szempontból is megvilágítsuk azt.

Az aktivitás értelmezése nem egységes. Sokan az *aktív* (=cselekvő) szó latin *agere*=csinálni ige eredeti jelentéséből kiindulva szűk értelmezését adják a kifejezésnek. Mi viszont a tevékeny és elsősorban az *öntevékeny* gyermeket tekintjük aktívnak, aki az ismeretek megszerzésében és alkalmazásában, a készségek elsajátításában és felhasználásában fizikai és lelki (értelmi, érzelmi, akarat) tevékenységével vesz részt, és ezzel felkészül a szocialista társadalomban való helytállásra. (12, 10, 1, 4.)

Tehát nem elégszünk meg a fizikai tevékenység fontosságának hangsúlyozásával, hanem azt kívánjuk, hogy a gyermek teljes személyisége (tehát fizikai és lelki energiája) vegyen részt az életre való felkészülésben. Így az ismeretszerzés és annak alkalmazása (a készségek elsajátítása és azok értékesítése) a szocialista élet valamennyi követelményének megismerése és az ehhez való alkalmazkodás épüljön tehát a gyermek impulzív indítású tevékenységére. Az ismeretek, készségek és erkölcsi elvek alkalmazása terén később el kell jutnia a tudatosság minél magasabb fokára. (12, 2, 10.) Mindez pszichológiai alapokon nyugszik.

Vizsgáljuk meg ezt a kérdést közelebbről!

Az egyéni fejlődés folyamataiban törvényszerűen érvényesülnek bizonyos dinamizmusok. Éppen ezért már igen korán jelentkeznek olyan serkentő hatások, amelyek a gyermeket a fejlődés aktív szereplőjévé teszik. Így a gyermek születésétől kezdve részt vesz a táplálék felvételében, egész sor olyan spontán mozgást végez, amely végtagjainak koordinált használatát készíti elő. A helyzet- és helyváltoztatás módjának elsajátítása igen csekély külső indításra, jobbra impulzív hatásokra megy végbe. A külvilág megismerésére irányuló törekvés elsősorban az érzékszervek használatában nyilvánul meg. Aztán közbekelap a tárgyakkal való cselekvés, az ún. manipuláció, amely pusztán fizikai tevékenységnek látszik, pedig az érzékszervi hatások bekapcsolásával az ismeretszerzés egyik lépőcsője. A beszédet megelőző korban a beszéd-szervek gyakorlása, majd a kérdezés idősza-

kában a megszámlálhatatlan „mi ez?”, „miért?” stb. kérdés, a monologizált beszéd, a gyermek öntevékeny játékaiknak egész sora: mindmennyi jele annak, hogy a gyermek az érési folyamat által megteremtett fiziológiai állapotból adódó serkentő hatásra a magasabbrendű alkalmazkodást, a feltételes reflexeknek mind újabb és újabb láncolatát készíti elő.

Az egészséges, értelmes gyermek energiája szinte kimeríthetetlennek látszik. Alig tanult meg járni, máris reggeltől estig tipeg. Állandó gondot jelent, hogy vigyázzunk rá. Mindenüvé el akar jutni, mindent meg akar fogni, nézni. Megpróbálkozik olyasmivel is, ami meghaladja erejét. Szétszedi játékaikat, mert a tettvágya, kíváncsisága nem ismer határt. A dac is legerőteljesebben akkor jelentkezik, amikor *tevékenységében* próbáljuk korlátozni a gyermeket.

Az óvodában folyó játék legjellemzőbb vonása a gyermekek nagy aktivitása és a tevékenység nyomán jelentkező öröm. Nem vitatható, hogy a *sima lefolyású* tevékenység, márpedig a játék legtöbbször ez, a legjelentősebb öröm forrása. De korán jelentkeznek a gondolkodást kísérő érzelmi mozzanat is. A gyermeki fantázia állandóan új, meghódításra váró terület után fut.

Az iskolába lépő gyermek tehát már széles skálájú aktivitást hoz magával. Ez azonban mechanikus, nyers, a tudatosság alacsony szintjén mozog. (Vö. 4.) Gyakran talán még gondot is okoz ennek fékeltartása vagy maradéktalan felhasználása. A túlzó aktivitás a felsőbb osztályokban is zavaró tényező lehet. (10.)

Az iskola életébe már bele szokott gyermek sokszor fegyelmezetlen, órák alatt mással foglalkozik, egyszóval a passzivitásból a maga módján akar kilépni. Nincs tehát hiány a gyermek impulzív aktivitásában. Legfeljebb az első órák vagy napok félelmei jelennek gátlást e téren. Az óráközi szünetekben ez a feszültség is feloldódik, és az iskola udvarán újból aktív lesz az a gyermek is, aki az első órákon még félfénken meghúzódot.

Az eddigiek alapján megállapítható, hogy a természetes fejlődést biztosító tényezők kellő serkentő hatást nyújtanak a gyermek számára. A kedvező környezethatások az érési folyamat eredményeit tovább fejlesztik és segítik a gyermeket személyisége kibontakozásában. *A gyermeki aktivitás a teljes ön-*

állóság felé vezető úton állandóan fokozódik, és mind nagyobb területen érvényesül. (12) Ezt a folyamatot az önállóság tendenciájának nevezhetjük.

A gyermek első akarat cselekvései igen egyszerű formában jelentkeznek. Ezekben is felfedezhetjük a közvetlen cél elérésére irányuló szándékot, az akadályok elhárítását és a küzdelmet a célért. Megfigyelhetjük, hogy a legtöbb gyermek milyen szívósan küzd szándékának végrehajtásáért. Mindezt önmagáért, szűk, egocentrikus szemléletéből kiindulva és annak realizálása érdekében teszi. A gyermek felhasználja a környezet tényeit és történéseit, ezekből alkotja meg a külvilágra vonatkozó szubjektív képét.

A gyermek fejlettebb fokon határozott formában, spontán módon alkalmazkodik környezetéhez és annak hatásaihoz. E célból igyekszik környezetét minél jobban megismerni, tapasztalatait összevetni. A központi idegrendszer agykérgi részének fejlődése és a fokozatos érés folytán mind nagyobb mértékben szerepel az elemzés, összehasonlítás, differenciálás és ezzel együtt az absztrakció. Megjelennek gondolkodásában a fogalmak, az ítéletalkotás, majd a következtetés. Mindez a jobb, gyorsabb alkalmazkodást, szükségleteinek mind célszerűbb kielégítését szolgálja. Egyelőre csak a közvetlen célok, később a távoli sikerek és győzelmek is motiválják aktivitását (Tyeplov).

Az iskolában levő gyermek a cselekvéses alkalmazkodásban már jelentősen előre jutott. Ez nem mindig tapasztalható a gátló hatásokat is tartalmazó órákon. (Érdeklődés, megértés hiánya, kötelező fejelem stb.) Ne elégedjünk meg azzal tehát, hogy tanulóinkat csupán az osztályban, tanítás közben figyeljük meg, hanem rendszeresen vegyük számba játékaikat a szünetben. Itt tapasztalhatjuk, hogy mennyi ötlettel, milyen nagy energiával engednek szabadfolyást mozgásigényüknek, társaskapcsolatot kereső tendenciájuknak és általában *önérvényesítési törekvéseiknek*. Minden gyermek arra törekszik, hogy a közösségben elfoglalja a maga helyét és itt gondolatát, ötletét, szándékát meg is valósíthassa, a közös cselekvésben, nemritkán alkotásban pedig az ő személyes tette is belepüljön.

Kedvező környezethatások esetén az *önállósági és önérvényesítési tendencia* a gyermek fejlődésének helyes irányt szab. Az egészséges tendenciák megnyilvánulásaiban nem gátló gyermek érdeklődése élénk, tudásvágya serkentőhatású, megfigyeléseit élmenyesíti, mozgásszükségletét alkalmazkodással elégíti ki, és egész magatartását (gondolkodását és tetteit) a közvetlen közösség életébe való beilleszkedés jellemzi. Ez a beilleszkedő alkalmazkodás két pólusú kölcsön-

hatás eredménye. A gyermeknek a környezetre gyakorolt hatása állandó. Ezt a hatást a környezetnek vele kapcsolatos időszerű magatartásából meg is állapítja, és feltételes reflexláncolatot épít ki szándékainak érvényesítésére. Ugyanekkor fokozatosan magáévá teszi a környezet szokásait, begyakorol meghatározott pszichikus és cselekvéses funkciókat, és ezzel tevékenyen alakul a környezet kívánalmaihoz. A környezethez való alkalmazkodás ilyen kettős iránya bizonyos viszonyokat rögzít. Ezek mint sztatikus tényezők újabb magatartás, viselkedés forrásai, vagy meghatározói lesznek. Döntő fontosságú a gyermekre nézve annak felismerése, hogy a környezettel való kapcsolatának vannak viszonylag állandó és csupán időleges (aktuális) vonatkozásai. Pl. a szülő szeretete, értékelése viszonylag állandó, egy-egy nehezítés, tisztító magatartás időleges, változó. A gyermek rájön, hogy a kapcsolat alakításában neki is szerepe van.

A gyermek aktivitását, illetve annak eredményességét érzelmi, más szóval viszonyulási tükröződések kísérik. Az érzelmi motívum nagy jelentősége a köztudatban él. Berencz az érzelmi hatás hiányát egyenesen fékezőnek mondja (2). Fel kell tételeznünk, hogy az aktivitás minden megnyilatkozása aktuális serkentő (izgalmi) indítékra vezethető vissza. Ez természetesen ismét valamilyen szükségletből ered (pl. az önfenntartás alapöszönéből származtatjuk az önérvényesítés tendenciáját, amely mint ösztön-szükséglet serkentő ingerként hat). Ezzel szemben gátló, fékező hatások is jelentkeznek. Ilyenek pl. a gyermek tunyasága, féltékenysége, az érdeklődés hiánya, gondolkodási vagy mozgási nehézségei, pillanatnyi fáradtsága, másrésztől a környezet ingerhiánya, passzivitása, a gyermek elhanyagolása, s főleg a gyermek öntevékenységének kifejezett akadályozása, vagy teljes kiszolgálása.

Az utóbbi két ok súlyos gátló tényezőként kondicionálódik. Egyrészt a gyermek serkentő ingerei mellé odatársul a felnőttek fenyegetéséből való félelem, másrészt viszont a szükségletek kielégítése érdekében semmit sem kell tennie, mert a felnőttek túlzó gondoskodása megelőzi aktivitásának impulzusait.

Az érzelmi, vagyis viszonyulási folyamatok mind a megismerési, mind az alkalmazkodási funkcióknak kísérői. Az érzelme nemcsak színező tényezői lelki életünknek, hanem az egész pszichikumra kiterjedő motívációban serkentő vagy gátló hatást is kifejthetnek. A sikeres tevékenységet kellemes, a sikertelenséget vagy a tevékenység gátlását kellemetlen érzelme kísérik. Ezek között legerősebb hatású az öröm (Tyeplov). Így szerveződik egységbe a megismerés, amely a szükséglet-kielégítést előkészíti és az

alkalmazkodás, amely azt eszközi, a mindkettőt átszövő érzelmeikkel.

A fentiekből következően megállapíthatjuk, hogy a gyermek az érés+alkalmazkodás kettős folyamatában a fejlődésnek nem egyszerű hordozója, alanya, hanem annak aktív részese.

Eppen ez az aktivitás nyilvánul meg az önkifejlesztés tendenciájában (9, 12).

Az egyén normális fejlődése (ontogenezis) tehát feltételezi a gyermek tevékeny részvételét a fejlődés folyamatában. Az aktivitás ezért minden ép idegrendszerű gyermekre jellemző, noha ennek mértéke igen szélsőséges határértékeket mutat (ez a tény szolgál alapul az iskolagyermek sajátos szempontú tipizálásához is). Miért tapasztaljuk mégis, hogy az iskolába lépő gyermekek közül sokan félrehúzódnak, az iskolanyújtotta élményeket elfogadják, de azok előkészítésében és előbbrevitelében semmi szerepet nem vállalnak? A számos ok közül csak a két leglényegesebbre utalunk. Ezek a) a környezet kedvezőtlen hatásai, b) a típuskülönbségek.

a) A környezet kedvezőtlen hatásai. Érintően már szóltunk arról, hogy a környezet milyen döntően befolyásolhatja a gyermek aktivitásának alakulását. A gyermek vérmérsékleti adottsága viszont a környezethatás feldolgozásában játszik szerepet. Itt jut kifejezésre, hogy a gyermek milyen mértékben fogadja el változatlanul a környezet alakító ráhatásait, hogyan válogat a hatások között. A gyermeknek a környezet hatására adott magatartásválasza a tipizálás alapjául szolgálhat.

A családi környezet a maga aktív és passzív hatásával a 6. életév befejezéséig a feltételes reflexek hosszú sorát alakítja ki a gyermekben. Döntő fontosságúak a gyermek tevékenységének, ezen belül a kezdeményezésnek, a folyamatos végrehajtásnak, a siker biztosításának szolgálatában álló készségek. A minden pillanatban irányított, gondolkodásában szüntelenül befolyásolt gyermek impulzivitása csökken, gátlás alá kerül, az indítást később is kívülről várja (10). Az öntevékeny gondolkodás vagy cselekvés kudarca nyomán a sikertelenség fokozatosan gátló, visszahúzó tényező lesz, amely minden alkalommal ellenhatásként lép fel, valahányszor külső vagy belső serkentés indítékot ad a gyermek aktív magatartására. Később az iskolai munkában hiába várunk egy ilyen gyermektől aktivitást. A pszichikus gátlások ugyanis szorongást, félelmi állapotot, vagy legjobb esetben érdeklődésnélküli passzív magatartást okoznak.

b) Típuskülönbségek. Vitathatatlan, hogy a gyermek aktivitásának ereje, mozgékony-sága nagymértékben függ típusbeli hovatartozásától. Bármelyik ismert tipológiát fogad-

nánk is el, mindegyiknél direkt vagy indirekt módon típusjegyeket szerepel az aktivitás kérdése. Pavlov — természetesen a környezet alakító hatását mindig szem előtt tartva — tipológiájának alapja az izgalmi és gátlási folyamatokra jellemző erő- és egyensúlyviszony. A gyenge és erős, az élénk és renyhe típusok különböző keveredése az aktivitás vonalán tükröződik. A serkentő hatásokra fellépő reakciók aktivizálódást jelentenek. A gátlásos reakciók viszont a passzivitás szülői.

Az izgalmi és gátlásos reakciók változékonysága alapja a figyelem éberségének, az elterelhetőség vagy a tapadás fokának. Így válik a reakció irányváltozása a gyermek aktivitásának vagy passzivitásának alapjává.

Már itt megállapíthatjuk, hogy két fő típust állíthatunk egymással szembe: az aktív és passzív gyermeket.

Természetesen a teljesen passzív és a túlzottan aktív gyermektípus szélső határt jelöl. Az aktivitásban mutatkozó hiányosságokat csakis új, kedvező feltételes reflexsor kialakításával szüntethetjük meg. Az aktivitást fékező gátlások leküzdése sikerélmények nyújtásával és kedvező serkentő ingerek biztosításával érhetőek el.

*

Minden gyermek egyéni pszichikus alkattal lép az iskolába. Magatartását egyelőre a kialakított feltételes reflexek irányítják. Ezek kedvező hatására a gyermek kezdeményező, érdeklődő, tettekes, folyamatosan gondolkodó, öntevékeny tanulóvá lesz (l. Makarenkonál is). A nevelőnek tehát csak az a feladata, hogy a tanuló meglévő aktivitását igénybe vegye és azt tovább fejlessze. Ahol azonban ezzel az adottsággal nem találkozunk, ott gondoskodnunk kell az aktivitás megalapozásához szükséges feltételekről (4).

A gyermek aktivitása nélkül nem jöhet létre eredményes iskolai munka, és így az általános iskola célkitűzése sem valósítható meg. Láttuk ennek pszichológiai igazolását.

Ha személyiséget formáló nevelői tevékenységünket fejtegetésünk egyszerűsítése kedvéért részekre bontjuk, akkor

a) az ismeretek megszerzésének és alkalmazásának,

b) a készségek kialakításának és alkalmazásának,

c) a képességek kifejlesztésének,

d) a szocialista életforma megalapozásának területét vizsgálhatjuk.

a) Az ismeretek megszerzésének és alkalmazásának területe. A problemamegoldást nem az oktatásból, hanem az ismeretszerzésből kiindulva keressük. Fejtegetésünk során azonban helyenként elkerülhetetlen a didaktikai és módszertani szempontok figyelembevétele.

A dialektikus szemlélet követelménye, hogy az ismeretszerzés folyamatát az oki összefüggésekben vizsgáljuk. Már az idegrendszer alacsonyabb fejlődési fokán levő állatoknál is megfigyelhető, hogy környezetük tapasztalati megismerése közvetlen biológiai szükségletei kielégítésének érdekében történik. Az állat minden iránt érdeklődik, mindenre felügyel, ami időszerű érdekeivel összefügg. Ez a törvényszerű magatartás a feltétlen reflexrendszerben gyökerezik és párhuzamosan fejlődött társadalmi helyzete már más lehetőségeket nyújt és más követelményeket is támaszt. Az állat egyszerűbb biológiai szükségletével szemben az embernél szövevényesen összetett és a társadalmi helyzetben gyökerező szükségletrendszert találunk. Természetes, hogy ebben is alapvetően fontos az ősi eredetű biológiai szükséglet (1). A minőségi különbség mellett döntő fontosságú az embernél az a körülmény, hogy a szükségletkielégítésre mind nagyobb tudatossággal törekszik. Ennek érdekében szándékosan bővíti tapasztalatait. Fokozatosan felismeri, hogy így magatartása előnyösebbé válik. Ez a felismerés a tudatosuló ismeretszerzés serkentő ingerévé válik. Így kapcsolódik a tudatosság az aktivitás köréhez. A tudatosság a cél szempontjából követelmény ugyan, de nem állítható, hogy az aktivitás csak tudatosság mellett fordulhat elő. E téren a vélemények megoszlanak (2, 4, 12, 1). A tudatosság hatékonyan segíti a gyermeket további tapasztalatok megszerzésében, s ilyen módon fokozatosan megalapozza az ismeretszerzést, a tanulás vágyát (9).

Később az aktuális szükségletkielégítés szempontjait a gyermeknél is felváltja a távolabbi tekintő indítás, az előrelátott, anticipált szükséglet. Később ezt is felváltja az a belátás, hogy a társadalmi szükségletek kielégítéséért folyó tevékenység, a munka, számtalan olyan követelményt támaszt, amelyet előre nem is látunk, és amelynek csak akkor tudunk megfelelni, ha sokféle ismeretet szerzünk. A szándékos ismeretszerzés, a tanulás nem nélkülözheti ezt a felismerést, mint lényeges másodfokú pszichológiai alapot (Тыплов). A feltétlen reflexek rendszerében érvényesülő biológiai szükségleteket ősinek, az aktuális szükségleteket elsőfokú indítéknak tekinthetjük.

Az iskolába lépő gyermek ismeretszerzési indítékai között már találunk a másodfokú pszichológiai alapra visszavezethető motívumokat. Megtanul egy-egy mondókát, verset, hogy szüleit köszöntse, elsajátít bizonyos viselkedésmódot, kifejezéseket, amelyeket gyakorlatilag felhasználhat. Ezeknek a másodfokú indítékai is legtöbb esetben közvetlen, tehát elsőfokú indítékra vezethetők vissza.

A gyermek az iskolás kor előtti szakaszban főleg játszik, ez tekinthető átfogó tevékenységi formájának, s a játék továbbra is nagyjelentőségű, serkentő motívum marad a tanulásban. Az iskolába lépő gyermekek közül többen mondják, hogy a meséskönyv kedvéért akarnak megtanulni olvasni. Írni is azért tanul, hogy majd levelezhessen barátjával vagy hozzátartozójával. Ezek a célok nem rendelkeznek az aktuális szükségletek serkentő energiájával.

Nem kétséges, hogy az iskolába lépő gyermeknél kezdetben az elsőfokú indítékokra kell alapozni. Csakis ezekből kiindulva juthatunk el a távolabbi indítékokhoz. A célok hangoztatása önmagában nem hatékony. Mivel azonban a másodfokú indítékok az iskolai munkában rövidesen nélkülözhetetlenek lesznek, kiépítésüket feltétlenül elő kell készítenünk.

Az ismeretszerzés akkor válik a gyermek számára szükségletté, ha önmaga és az új ismeret között kapcsolatot talál. Ennek a biztosítása a nevelő feladata. A kapcsolat létrejöttének első mozzanata az érdeklődés. Az alsóbb osztályokban a legközvetlenebb személyes vonatkozások adnak hatékony serkentést. Kezdetben a szubjektív érdeklődés az uralkodó. A tartós érdeklődést csakis a szubjektív kapcsolat sikeres kiépítése, majd a tárgyi érdeklődés megalapozása biztosíthatja. A második osztálytól kezdődően a tárgyak értékét mindinkább reálisan vizsgálja a gyermek. A 8—9 éveseknél már általánosított szempontokkal is találkozunk, de még a felső tagozatban sem nélkülözhetjük a szubjektív alapú érdeklődést. A felső tagozat tanulóján azt is tapasztalhatjuk, hogy bizonyos tevékenységet már érdeklődéssel hosszasan folytatnak. Az általános iskolában, még a VIII. osztályban is hiányzik a tárgyi érdeklődésnek az a széles skálája, amelyre a tanuló aktív ismeretszerzését valamennyi tantárgy tanításának keretében kizárólagosan alapozhatnánk. Mégis a 10—15 éves korban megfigyelhetjük az állandó érdeklődés sajátos megnyilatkozásait. A bélyeg- és növénygyűjtés külső tevékenységét határozott belső tevékenység kíséri. Elérkezett az ideje, hogy a szakkörökben, úttörő foglalkozásokon — természetesen az iskolai munkában is —, a legnagyobb mértékben építsünk a tanulók aktivitására. A gyermek feldolgozza

élményeit, keresi a tárgyak jellemző tulajdonságait. Magatartásának szabályozásában kifejezetten érvényre jut a tapasztalat. Ez az alapja az *önfigyelemnek* is. Ez a *visszaható aktivitás* egyik formája. (Ide vezethető vissza az önreflexió is, amely szintén visszaható aktivitás.)

Amint látjuk, az oki indítékok alapvető szerepe a fejlődés során sem szűnik meg. A mindinkább tudatosuló gyermek azonban az iskolai nevelés hatására fokozatosan felismeri a *cél* jelentőségét, és átter a céltudatos tevékenységre. A célok értékelése az osztályoktól és az egyes tanulóktól függően nagyon változatos. Ezek vizsgálata hasznos tanulságokat eredményezhet számunkra.

Az általános iskola valamennyi osztályában minden órán az életkori sajátosságokat figyelembevéve kell a tanulók érdeklődését előkészítenünk. Az érdeklődés felkeltése azért döntő pszichológiai mozzanata a tanításnak, mert ez határozza meg a gyermek figyelmének irányulását. Tehát minden körülmények között meg kell találnunk azt a mozzanatot, amely a téma és a gyermek között kiépülő kapcsolat alapját képezi. Ha sikerül a témához való személyes viszonyt megéreztetnünk, akkor megtörtént a gyermek irányulása. Felébredt az *érdeklődés*, amely gépiesen, céltudatosan vagy tudatosan a gyermek korától, a téma természetétől és egyéb aktualitásoktól függően *aktivizálja a tanuló figyelmét*.

A *figyelem tehát a pszichikum elsődleges aktivizálódása. Ez természetesen nem jelent egyben tudatosságot is.* Mivel azonban az ismeretszerzésben a tudatosság fontos szerepet tölt be, arra kell törekednünk, hogy a figyelmet tudatosság, mindjobban kiszélesedő szándékosság jellemezze. Ennek nyomai az iskolába lépő gyermeknél fellelhetők.

A figyelmet a pszichikus energiák rendező funkciójának (tehát szervező tevékenységnek) tekintjük. A rendezés következményeként az energiák átcsoportosulnak. Így egy-egy speciális területen izgalmi hatást fejtenek ki. Az analízátor-rendszer tevékenysége leszűkül, majd a változó új ingerek irányába eltolódik.

A figyelem az érzéklésben a válogató, kicemelő, vagy elutasító tevékenység részese, illetve annak irányítója. A benyomásokból és a régebbi lelki tartalmakból, valamint az egész folyamatot kísérő érzelmekből a magasabb szintű feldolgozásra ismét kiválasztunk egy-egy elemet vagy összetartozó mozzanatot. Az energiarendező szerepet itt is a figyelem tölti be. Így függ össze a tanulóknak a téma felé fordulása, vagyis az érdeklődése az ismeretszerzés bevezető mozzanatával, az érzékléssel. Ha a figyelem lanyhul, akkor a pszichikus feladat érdekében összegezett energiák ismét széthullanak. Ha viszont a figyelem iránya megváltozik, akkor a pszichikus energiák

koncentráltságukkal más területen váltanak ki ingerhatást, illetőleg az érzéklés szervei meghatározott ingerek felfogására állnak át. Ezek szerint ha a *figyelem iránya megváltozik, akkor megváltozik az egész pszichikum aktivitásának, esetleg a tanuló külső tevékenységének iránya is.*

A begyakorolt tevékenység nem igényel folyamatosan koncentrált figyelmet. A figyelem elterelődhet anélkül, hogy ezzel a tevékenység is megváltozna. A mechanikussá vált tevékenység (pl. az írás) csökkentett figyelemmel is végezhető. A tudatos figyelem ilyen esetben az írás gondosságát, ellenőrzését stb. szolgálja, vagy a tartalomra irányulhat.

Az eddigiek alapján világos, hogy a tanításnak minden egyes, az érdeklődést felkeltő mozzanata alapvető értéket jelent. Ez a felfogása a kérdés pszichológiai vonatkozásaival foglalkozó szerzőknek (4, 12, 8). Tehát az a pedagógus feladata, hogy érdeklődést biztosító kapcsolatokat hozzon létre a tanuló és a téma között. Az újszerűen, ötletesen feldolgozott téma mindig alkalmasabb az érdeklődés fenntartására, mint a száraz, akadozó, helybentipegő sima témaközlés.

A figyelem által aktivizálódott gyermek további öntevékenységet igényli az ismeretek megszerzése, rendszerezése és maradandó elsajátítása is. Sokan abba a hibába esnek, hogy az élénk figyelmet, sőt a közlés egyszerű felfogását, közvetlen visszaadását biztosító figyelmet is öntevékenységnek, tehát aktivitásnak tekintik. Kétségtelen, hogy a tanuló részéről az osztályban folyó munka figyelemmel kísérése tevékenységnek számít. Ennek is van haszna. Ez azonban nem elegendő, és éppen ezért nem is tekintjük az aktivitás fogalmába beletartozó magatartásnak.

Hol találjuk meg tehát az elfogadható megoldást?

Az ismeretközlés terén akkor járunk el helyesen, ha a *tanuló tényleges közreműködését* leginkább megkívánó problémafelvetéstől a csupán közlő módszerig terjedő lehetőségek közül mindig azt választjuk ki, amelyik adott esetben leginkább biztosítja a tanuló legteljesebb egyéni közreműködését. Az egészséges fejlődésű gyermek igényli, hogy az ismeret megszerzésében ő maga is részt vegyen. Ezért szereti az életkori sajátosságainak megfelelő problémák, feladatok felvetését. A *feladatmegoldások serkentő hatású sikerélményt nyújtanak.*

A siker boldogító érzése az alsó osztályokban még könnyen jelentkezik. A felső tagozatban a tanuló el tudja bírálni saját teljesítményüket is, azért a könnyű siker már nem elégíti ki őket. Annál nagyobb ösztönző erőt jelent a közösség elismerése. Megfigyelhető, hogy az eredményes gondolkodás elis-

merése mennyire buzdító tényező a további munkában. Ugyanakkor visszahúzó erő a sikertelenség (Tjeplov—Makarenko). Azt tapasztaljuk, hogy a túlságosan könnyű kérdések csak rövid ideig hatnak a gyermek gondolati tevékenységére. Amikor már a gyengébb tanulók könnyen megtalálják a megoldást, akkor az értelmesebbek számára a probléma unalmassá válik. A feladat megoldását eredményező gondolkodás fokozza a tanuló önmegbecsülését és önbizalmát. Ha az eredmény eléréséhez csupán a szükséges segítséget adjuk meg, akkor szívesen keresik a megoldást maguk is. (Vö. 9.)

A tanulók önálló gondolkodásának fejlődését főképpen két módszer gátolja: egyrészt a kész ismeretek közlése, másrészt a tanulók gondolkodásának szüntelen irányítása. Nem gondolkodhat önállóan a gyermek, ha a kérdések áradatával minden gondolatát irányítjuk. Ebben az esetben pusztán az lehet a feladata, hogy a kérdőmondatot közléssé alakítja, vagy azt kiegészítse. Fontos pszichológiai követelmény, hogy a serkentő hatásokkal egyidőben megszabjuk a gondolkodás általános irányát is. Viszont szegényessé válik a tanuló gondolkodása, ha nem maga keresi az új ismeret megértésének lehetőségét, vagy a feladat megoldását. (10, 5)

Közvetlen tapasztalatunk igazolja, hogy bármely feladatnak, problémának, új ismeretnek sajátos serkentő hatása van. A megoldatlan probléma szükségletet jelez. Ennek nyomán a gyermeknek igénye támad a szükséglet kielégítésére. Ez az igény a pszichikus egyensúlyhelyzetet éppen úgy megbontja, mint pl. a fiziológia anyagcsereforgalom terén az optimális vízszint vagy oxigénszint csökkenése. Így, a víz-, vagy levegőszomjúsághoz hasonlóan kielégítést sürget az ismeretigény, a kulturális igény is. (10, 1)

Ezeknek a pszichológiai serkentő hatásoknak a nyomán a tanulók könnyen ránevelhetők arra, hogy az óra előkészítésében, az anyaggyűjtésben, szemléltetés közben, a fogalmak tisztázásában, összefüggések keresésében stb., az osztálymunka keretében vegyenek részt. A tanulók igénylik a nevelő irányítását. Ez természetes. Helytelen nevelői eljárásra mutat, ha a tanulók kész ismeretek nyújtását várják. A jól irányított tanulóközösség a tanultakkal kapcsolatban azonnal elmondja saját tapasztalatait, régebbi ismereteit. Ez azt mutatja, hogy az anyag feldolgozásában a tanulók szellemi aktivitással vettek részt, és megnyilatkozásuk csupán ennek a belső aktivitásnak külső megjelenési formája.

A tanulók aktivitása az ismeretek megszilárdítása szempontjából is jelentős. A tapasztalat igazolja, hogy „...nem a mechanikus ismétlések száma, hanem elsősorban az

aktív feldolgozás, az önálló munka szolgálja legjobban az ismeretek szilárdítását. Az olyan ismeret a legszilárdabb, amelyért aktívan, önálló munkával megdolgoztak a tanulók.” (2)

A nagyon mozgalmos óra nem feltétlenül a tanuló valódi aktivitásának tükrözője (10). A nevelő utasításaival, kérdéseivel, állandó irányításával nagyon mozgalmassá teheti az osztályt. A tanuló tevékenysége az utasítások végrehajtásában merül ki. Az igazi, önálló szemleli munkára ilyen esetben sem eradjuk, sem idejük nem marad. A tanulóknak be kell látnia, hogy számára szükséges az ismeret megszerzése. Az ismeretszerzés pszichológiai alapja ugyanis a szükségletből fakadó igény. Ezzel arra is utalunk, hogy az új ismeret közvetlenül vagy a későbbi időben segítségünkre lehet. Tehát az is pszichológiai követelmény, hogy az ismeretek alkalmazását lássák tanulóink. Hiba lenne, ha ezt a problémát a tanítási óra egyik módszeres fokozatává zsugorítanánk, amely 2—3 perc alatt meg is oldható. Az új ismeret vagy a megadott feladat gyakorlati jelentőségének az óra végén történő megbeszélése vagy összefoglalása pszichológiai szempontból mintegy a szükségesség megokolása. Arra kell nevelni tanítványainkat, hogy a tanultakat önállóan, kellő biztonsággal tudják alkalmazni. Az ismeret egyébként öncélúvá válik. A tanultak alkalmazásában különösen nagy szerepe van az öntevékenységnek.

b) A készségek kialakításának területe. A tanulás és gyakorlás nem azonos, de szorosán egymás mellé rendelt fogalmak. Különválasztásuknak nemcsak dilaktikai, hanem pszichológiai oka is van. A jártasság és készség megszerzését célzó gyakorlás sajátos pszichológiai követelményeket támaszt. A tanulás tartalmi része újszerűségével, a pszichikus képességek foglalkoztatásával, logikai élmény nyújtásával sok változatosságot hoz magával. A megszilárdítás mozzanatában gyakran jelentkeznek az újszerűség hiánya miatt fellelépő érdekeltenség. Itt is leleményes módszereket kell alkalmaznunk, hogy az ismeretek végleges birtokbavételének ez a fontos lépése eredményes legyen. A gyakorlás területe azonban egészen sajátos képet mutat. Ismert eljárást kell a tanulóknak megszabott módon gyakorolnia, miközben alig észrevehető mértékben növekszik a vele szemben támasztott követelmény. Ha a követelményszint már nem hat serkentően, rohamosan bekövetkezik a foglalkozástól való pszichikus elfordulás, amelyet aztán a tevékenység tényleges elhanyagolása és félbeszakítása követ.

Pszichológiailag jól megalapozottnak tartjuk azt az eljárást, ha a tanultak alkalmazásánál és a gyakorlás egyes szakaszainál a követelményeket fokozzuk és mindig új öt-

letekkel tesszük változatossá a feladatot. A tanulók maguk is sok ötletet vernek fel. Éppen ezért gondolnunk kell arra is, hogy a gyakorlás lényegét nem befolyásoló egyéni ötletek merev visszaautásítása csökkenti a tanulók önállóságát. Megfigyeltünk I. osztályos gyermekeket, aki a tanult vonalakból, betűelemekből sajátos rajzokat készített. Ezt csekély változtatással többször is megismételte. A tevékenység öröme nagy hajtóerővé vált. Szinte fáradhatatlannak látszott.

A beiskolázás időpontja előtt álló gyermeknél is nagy önállóságot figyeltünk meg a rajzolás terén. Magárahagyva azonnal rajzolni kezdett. Ötletei szűk körben mozogtak, de ha a felnőttektől új ötletet kapott, lelkesedése újból fokozódott. Az ötlet felhasználásával újra kombinálta rajzait. Ezekhez magyarázatot is fűzött. Írásórán megfigyeltük a II. osztályos tanulók díszítő sorait. Ha az önálló tervezéshez lehetőséget kaptak, ezzel a legtöbben éltek is. A felső tagozatban láttunk olyan rajzórát, amelyen a nevelő irányító kérdései alapján a tanulók a feladat minden részét nagy önállósággal beszélték meg. Valamely készség kialakítása a pszichikus mechanizmus létrehozását jelenti, amely sajátos szerkezetű technikai követelményű feladatok megoldására teszi képessé a gyermeket. Sokféle készségről beszélhetünk, amelyek egymástól lényeges tekintetben különböznek. Az iskolai munka szempontjából a leglényegesebbnek tekintjük az alapvető mozgás-készségeket, a hibátlan beszédmechanizmust, az írás, rajz, olvasási készséget. Viszont az ún. tanulási készséget nem soroljuk ide. A készségek pszichológiai alapja ugyanis egy időlegesen kialakított feltételes reflexrendszer. Ezzel szemben a tanulás folyamata nagymértékben függ annak tárgyától, minőségétől. További lényeges különbség, hogy a szándékos tanulás mindig figyelmet igénylő, tudatos művelet. Így ennek a szoros értelemben vett mechanizálása nem lehetséges. (A „tisztán” mechanikus „szó-tanulás”-nál elérhetünk bizonyos „technikai” eredményt.)

Vizsgáljuk meg röviden, hogy 1. milyen szerepe van a tanulók aktivitásának a készségek kialakításában, 2. hogyan hatnak a tanulók aktivizálására a meglévő készségek?

A készségek gyakorlása, bizonyos műveletek ismételt elvégzése útján alakulnak ki. A gyakorolt folyamat egyes részei meghatározott rendben követik egymást. Pl. az a., b., c., d. mozzanatokból álló művelet egyes részei között kapcsolat jön létre. Az a. mozzanatot mindig a b. követi, majd a b. mozzanatot a c. mozzanattal lép szoros kapcsolatba stb. Így a négy tagból álló sor egységbe zárul. A művelet többszöri ismétlése folytán az a. mozzanatot befejezése a b. mozzanatot ingerlévé válik. Az összetettebb folyamatoknál

minden befejezett részmozzanatot a következő műveletrész ingere.

Kezddő fokom mindig csupán két tag összekapcsolását tűzhetjük ki célul, mert a több láncszemből álló mechanizmus korai gyakoroltatásánál a tanuló összekeverheti a sorrendet és ez a helyes mechanizmust zavarná.

Az azonos módon történő gyakorlás merev mechanizmust alakít ki. Ezért a készségek többé-kevésbé merev lefolyású cselekvést eredményeznek.

A készségek kialakítása folyamatos gyakorlással történik, amelynél a tanulók aktivitása alapkövetelmény. A gyakorlás az életkori sajátosságok figyelembevételével történjék. Az I. osztály játékos kezdő sikerei megérdemlik a teljesítmény megbecsülését, fokozzák az eredményre való törekvést. A leküzdhetetlen akadály, vagy olyan feladat, amely túlzott követelményt támaszt, visszariasztó hatású. Éppen ezért a tanulókkal szemben csak fokozatosan növekvő igényeket támasszunk. Ezeknek az átlagos tanulók kisebb erőfeszítéssel megfelelhetnek. Így elérhető az a pszichikus hatás, amikor a cselekvés öröme is serkentő tényezővé válik.

A készségek kialakítását szolgáló gyakorlás akkor alakul igazi öntevékenységgé, tehát akkor jelentkezik a belső indítású aktivitás, amikor a tanuló részben már maga kívánja alkalmazni az elért készségi fokot, részben pedig a készség minőségi növelésére öntevékeny gyakorlással törekszik. Ha a tanuló a készségfejlesztésnek nem érzi szükségét, elért teljesítményével megelégedett. Ebben az esetben a gyakorlást kényszerű foglalkozásnak tekinti. Munkája csupán unalmas időtöltés. Megfigyelhetjük, hogy milyen gyorsan fejlődik az olyan tanuló írása, és az új követelmények elsajátításában mily feltűnő eredményt ér el az a tanuló, aki örömet talál munkájában. A szívesen végzett gyakorlás érzelmi hangulata a közvetlen tárgyi eredményben tükröződik. De ennél is fontosabb az érzelmi színezetnek a készség kialakításában betöltött szerepe. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyakorló jellegű munka közben alkalmazott elismerés fokozza az eredményt. A dicséret, főleg az alsó osztályokban hatékony és különösen a 6—8 éves gyermekeknél nagyon szükséges. 8 éves koron túl a valóság meghódítására törekvő gyermek a készségek fokozásában újabb eszközt lát személyes céljainak elérésére is.

A kisgyermek a készség kifejlesztésének végső célját nem látja. Tehát közeli, közvetlen feladatok jelentik részére a gyakorlás indító okát. A távoli cél csak később kap szerepet. A távolabbi, magasabbfokú teljesítményekre való időelőtti törekvés nagyobb veszedelmet jelent, mint amennyi haszonnal járhat. Pl. a gyakorlás egyik fokozata, az

írástempó növelése. Ha a tanuló túlzott aktivitással idő előtt akarja ezt az írástempót elérni, akkor a már elért minőségi eredménye rohamosan visszaesik. Tehát a tanuló aktivitását mindig helyes mederbe kell terelni.

A készségek kialakításának főbb lélektani mozzanatai, amelyek az aktivitás irányát is megszabják, a következők:

1. Valamilyen feladat jelentkezik, amelynek megoldásához bizonyos készségre van szükség.

2. A megoldás műveletének elemzése a rész-műveletek, vagy a fokozatok megállapítása.

3. A művelet elemeinek gyakorlása, illetve egy-egy fokozat elsajátítása.

4. A művelethez nem tartozó felesleges mozgások elhagyása.

5. A hosszabb idő alatt kialakuló készség esetén a már megtanult részműveletek vagy az elért fokozat alkalmazása (ami a mechanizmusnak az elemekre kiterjedő sztereotípiáját hozza létre).

6. Amint a szükséges mozgások összerendeződnek, az automatizmus fokozatosan tért hódít; csökken a tudatosság, a figyelem egy része felszabadul, a műveletek folyamatos ellenőrzése megszűnik, a művelet ritmusa tökéletesedik, és ez a dinamikus jelleget erősíti.

7. Az új műveletrészek bekapcsolása minden alkalommal csökkenti a tempót és megzavarja a ritmust; a részmozdulatok sima egybekapcsolása tehát külön gyakorlást igényel, illetve az új fokozat gyakorlásával új tempót és új ritmust kell megszokni.

8. A kellő gyakorlás után ismét csökken a külső érzékszervi ellenőrzés, háttérbe szorul a tudatos figyelem.

9. A megszerzett készséget változó körülmények között alkalmazza és azt általánosítja a gyermek.

10. Kialakul a gépies lefolyású művelet foka, a sokirányú alkalmazás készsége, végül

11. a készség eszményi, minőségi fokozatára való törekvés zárja le a gyakorlás lélektani mozzanatainak sorát.

A készségek kialakításának minden mozzanatánál szükséges a tanuló aktivitása. Ezért jelentős, hogy a gyermek milyen mértékben kész erre a tevékenységre. Minél fiatalabb a gyermek, annál nehezebb számára a gyakorlás monoton ideje. Az érdektelenség gátló hatását nem lehet utasításokkal vagy szigorral megszüntetni. Ezt különösen jól érzékelhetjük a zene-tanuláshoz szükséges gyakorlások közben. A hangszertanulás eredménye elég lassan jelentkezik. A technikai gyakorlatok kevés változatosságot nyújtanak. Mégis elérhető, hogy a technikai fejlődés a zene-tanuló gyermek számára az öröm forrása lesz. A tanuló az előtte álló út nehézségeit nem tartja oly súlyosoknak, ha többször visszapillant a már

megertt eredményekre. Tehát lélektanilag fontos, hogy figyelmét erre ráirányítsuk.

A tanuló mindennapi életében előforduló mozzanatok lehetőséget adnak az egyes készségek gyakorlására. A szülők gyakran saját feladatokkal bízzák meg a gyermeket, amelyek az iskolában megszerzett készségek változott körülmények között való alkalmazását követelik meg. Pl. a III—IV. osztályos tanulóval meghatározott célú levelet íratnak. Esetleg a levelet a tanulónak kell önállóan meg is fogalmaznia. A szülők legtöbbször nem tudják helyesen elbírálni a gyermekek teljesítőképességét. Ezért ilyen esetekben rendszerint igényeket támasztanak a tanulóval szemben. A szülő felszólítása külső indítást jelent a gyermek számára. A gyermek azonban saját kezdeményezéséből is végez olyan tevékenységet, amely a készség fokozását szolgálja. Pl. a saját növénygyűjteményéhez megfelelő felszerelést készít. Ez elképzelésben és kivitelezésben is öntevékenységének eredménye lesz. Ilyen önkéntes feladatvállalás a már elsajátított készségek alkalmazását, hasznosítását jelenti, és serkentő hatású a gyermekre. Így a sikeres tevékenység a gyermeket nemcsak az iskolában, hanem az iskolán kívül is aktivizálja.

A sikeres tevékenységet kísérő meglegedés, öröm, a fokozott eredmény nyomán fellépő büszkeség, a versengés, dicsőség-vágy, a nevelő elismerésére való törekvés, a büntetéstől való félelem, a jutalom reménye olyan közüvetett-serkentések, amelyek nagyon hatékonyak és szükség esetén pótolják a spontán aktívizáló okot.

Egyesek belső indításnak tekintik és nagy aktivizáló hatást tulajdonítanak a készségek alapjául szolgáló rátermettségnek, adottságnak. A tanuló egyéni sajátága, amely a készség megszerzésében viszonylag gyorsabb, fokozottabb, minőségileg jobb eredményt tett lehetővé, serkentő hatású. Az a tanuló, aki adottságai, vagy a már megelőzőleg megszerzett készsége folytán szebben és könnyebben old meg pl. valamilyen rajzfeladatot, az öntevékenyen is szívesebben foglalkozik rajzolással. Ha a gyermek örömmel rajzolgat az iskolába lépés előtt, akkor az írási előgyakorlatoknál általában szebb munkát végez, s az eredménye serkentő hatást jelent számára.

c) *A készségek kifejlesztésének területe.* Meghatározott cselekvéseink, tevékenységünk sikerének alapját képezik. A képességek, a velünk született adottságokra épülnek, a gyakorlásnak, átszervezésnek, minőségi tökéletesedésnek eredményei. Pavlov elmélete szerint valamennyi képességet sajátos területre szorító feltételes reflexkapcsolatnak, összetett reaktív rendszernek tekinthetjük. Ebből az alaptételből következik, hogy a képességek kiművelését is gyakorlással végezzük. Az

adottságok önmaguktól sohasem válnak képessé. Kifejlesztési alapja az idegrendszer nagyfokú alakíthatósága. A gyakorlás a képességet előkészíti, azonban azt csak a gyakorlat teremtheti meg.

Feltételezésünk szerint a sajátos pszichikus területeken lezajló tevékenységek nyomán olyan időleges kapcsolatok jönnek létre, amelyek fokozatosan erősödnek, kiszélesednek. A reflexlancolat egyetlen részének kiváltása, a feltételes kapcsolatok egész sorát aktivizálja. A képességről akkor beszélhetünk, ha az említett kapcsolatok már állandósultak, vagy legalább tartósakká váltak.

A már egyszer megszerzett képesség megtartásához is szükség van a tanuló aktivitására, mivel a gyakorlás elhanyagolása a képesség csökkenését eredményezi.

A tanuló mindennapi életében az alkalmazkodás egyes esetei a képességek továbbfejlesztését eredményezhetik és aktivizáló hatásúak. Nagyon fontos, hogy a tanuló a képességek alkalmazásának eredményét maga is lássa. A képességek minőségi foka a tanuló teljesítményében tükröződik. A gyermeket a teljesítmény teljes értékelésére kell szoktatni.

A képesség tudatos fejlesztése az iskolábelépés napjától kezdődik. Lényeges, hogy az aktivitás terén milyen fejlődést ért el a gyermek az iskolába lépése előtt. A képességek ugyanis csak a folyamatos tevékenység útján alakulnak ki. Az aktív tanuló készségesen vesz részt az iskola minden tevékenységében, sőt maga keresi az alkalmat az öntevékenységre. Jelentős segítséget jelent tehát az iskolai munka kezdetén, ha otthon, az óvodában, már sajátos tevékenységgel előkészítették a gyermek készségeinek fejlesztését.

Hamar kiderül, hogy a tanulók közül kik azok, akik szívesen beszámolnak megfigyeléseikről. A közös megfigyelések során is ők az aktívak. Ők érnek el viszonylag kiemelkedő eredményt a megfigyelések elemzésében, fokozott biztonssággal találják meg a lényeges jegyeket. Elsők az absztrahálásban és általánosításban. A megfigyelésekről történő beszámolóik fejlesztik a gondolkodást, a kifejező-készséget, tehát a kölcsönös összefüggés folytán a nagyobb aktivitású tanulónál általában gyorsabban és minőségileg jobb eredmény tapasztalható az egyes készségek területén. Az eredmény újabb serkentő inger, vagy legalább olyan motívum, amely a tevékenység felé irányítja a tanulót.

A gyermek erőfeszítése, az akadályok önálló leküzdése, a képességek fejlesztésében ugyanazt a szerepet tölti be, mint a sportolóknál az edzés. Nem szolgálja az edzés célját, ha a sportoló csupán meghallgatja az edző magyarázatát, vagy nézi mások edzését. Így nem várható számottevő eredmény akkor sem, ha a tanuló nem vesz részt naponként a

fokozódó nehézségek leküzdésében, pl. hogyan fejlődjék a tanuló alkotó képzelete, ha nem kap megoldandó feladatokat. A készen nyújtott ismeret a tanuló gondolkodását háttérbe szorító, részletes magyarázat a reproductív fantázia fejlesztését szolgálhatja és hasznos lehet. Azonban ez nem elegendő. Az emlékezeti anyag, vagy akár a közvetlen élmények anyagának tevékeny elemzése, szétbontása és összerakása az újrászervezés minden tanulónál követelmény. A „fantáziálás” nagy öröm forrása a tanuló számára. Az alkotó képzelet helyes irányítás mellett mind erőteljesebben jelentkezik és ezért gondoskodni kell megfelelő serkentő hatásokról.

Az iskolai kísérletek minden területen szolgálhatják a tanuló alkotó képzeletének fejlesztését. Ha az aktivitásnak csupán annyi teret engedünk, hogy valamilyen kísérletet a fontos utasítások alapján hajtson végre a tanuló, vagy csupán az eszközök előkészítését bízzuk rá, akkor a fantáziának kevés szerepet szántunk. A probléma megláttatása, a megoldás megkeresése viszont önálló, új alkotására teszi fokozatosan alkalmassá a tanulót.

Megjegyezzük, hogy amit az előző két tételről elmondottunk, az főbb vonásokban a képességek fejlesztésére is vonatkozik.

Az aktivitás mind a készségek kialakítása, mind a képességek fejlesztése területén fokozottabb szerepet tölt be, mint magában az ismeretszerzésben. Amíg ugyanis az ismeretszerzés elemei foka egyszerű „befogadással” is megvalósítható, addig a készségek és képességek fejlesztése csakis az egyén aktivitásával érhető el. A készségek és képességek fejlődése viszonylagos párhuzamosságot mutat a tanuló aktivitásával.

d) A szocialista életforma megalapozásának területe. Iskolánk a szocialista életre készít elő, tehát egyetlen mozzanatnak sem szabad a tanulót ettől a céltől eltávolítania.

A szocialista együttélés számos követelményt támaszt a gyermekkel szemben. Kérdés, hogyan fogadja a gyermek ezeket, és a szocialista életkapcsolatok kiépítésében és a termelőmunkában milyen szerepet vállal.

A tanuló primitív egoizmusa, majd az önkifejlesztés ösztöne kezdeti fokon hátráltatja ugyan a szocialista közösségbe történő beilleszkedést, azonban a közös tevékenység átsegíti a gyermeket ezeken a nehézségeken.

A tanuló az iskolai élet hatására hamarosan arra eszmél, hogy a közösség nemcsak előnyös, hanem nélkülözhetetlen is számára. A mindjobban kiszélesedő tartós kapcsolatok a cselekvéses alkalmazkodás összetettebb, szociális formáit alakítják ki. A tanuló magatartása a társas érintkezésben tevékenységeútján tökéletesedik. Minden tevékenység, — a helyes és helytelen egyaránt — nyomot

hagy a gyermekben. Ezért, ha a tanuló nem kap megfelelő irányítást, a helytelen magatartások a helyes formákkal együtt rögződnek. A magatartási követelmények pusztán elméleti elsajátítása nem hatékony.

A nevelő nem kísérheti figyelemmel a tanuló egész magatartását. A tanuló iskolán kívüli élete nem a nevelő előtt zajlik le. Ezért a tanuló megítélése szempontjából fontos mozzanatokot nem vehet figyelembe a nevelő. Nem láthatja a szocialista erkölcsi meggyőződés fokozatos kialakulását sem valamennyi tanulóánál. Erre azonban a tanuló magatartásából mégis megbízható módon lehet következtetni. A legelevenebben a kényes helyzetek, az érdekek összeütközésének mozzanatai tükrözik a tanulók egymáshoz és a szocialista közösséghez való igazi viszonyát.

A szocialista ember életére vonatkozó elvek, előírások alkalmazása terén is érvényesülnie kell az öntevékenységnek. Az erkölcsi elvek alkalmazásának lehetőségeire a tanulóknak kell rájönniök, egyébként nem válnak azok gyakorlati életük irányítóivá. Tapasztalhatjuk, hogy a megismert elvek alapján szívesen és felszólítás nélkül bírálják meg mások magatartását, viszont ezeket az erkölcsi követelményeket önmagukra vonatkoztatni már nehezebben tudják. A 9—10 éves kortól kezdődően ilyen vonatkozásban is erőteljes fejlődés mutatkozik, a serdülő korban az önbírálat határozott formában is jelentkezik.

A tevékenység a gyermek életeleme. Ez különösen a közösségi kapcsolatokban nyilvánul meg. A közösség perifériálisan elhelyezkedő tagjai általában kevesebb aktivitást tanúsítanak, míg a centrális helyzetűek a legagilisabbak. Egyes tanulók látszólagos passzivitásuk és periférikus helyzetük ellenére egy másik, kisebb közösségben aktívak lehetnek, mert abban a közösségben kedvezőbb helyet foglalnak el a csoport tagjainak sorában. Az aktivitás tehát szükséglet és nem csupán eszköz vagy módszer. Már Rousseau is a vágyakból, szükségletekből származtatja a gyermek aktivitását, cselekvő erejét (Emil). A tanulók igénylik a tevékenység lehetőségét, ezért a közösség életében is bőséges szerepet kell kapniok.

Az egyes tanulók aktivitása között mutatkozó különbséget a pavlovi tipológia segítsé-

gével megmagyarázhatjuk. A társadalmi feladatok teljesítésében minden embernek aktívan kell részt vennie, tehát a passzív típusú tanulók fokozott aktivitása számunkra nevelői feladatot jelent. Eppen a gátló hatásokkal küszködő gyermekek esetében kell az aktivitás fokozására törekedni.

„A szocializmusban az egyének aktivitásának, illetve passzivitásának kérdése *erkölcsi-politikai* kérdés, nem pedig egyszerűen csupán lélektani, karakterológiai probléma”, — írja Szokolszky István (11).

A szocialista élet alapkövetelménye a munka, amelynek megbecsülése, megszerettetése, főleg a munka végzéséhez szükséges erő, ügyesség, készség és képesség megszerzése erkölcsi feladat. Ez nem történhet elméleti úton. Az ismeretek, készségek elsajátítása éppen úgy szándékos erőfeszítést kíván, mint a fizikai munka. Minden munkafolyamat elemekből áll. Ha a folyamat egyetlen elemét nem tudjuk megvalósítani, az egész munkafeladat megakad, vagy csobát szenved.

A tanulás munkajellegű, amely fizikai erőt, állóképességet, kitartást, ügyességet, készséget, különböző szellemi képességet stb. követel. A pontosság, megbízhatóság, önzetlenség, felelősségtudat, jószándék és még sok egyéb erkölcsi vagy társadalompolitikai vonatkozás minden munkánál kisebb nagyobb mértékben fellelhető.

Közismert az a tény, hogy a zenét csak zenélve tanulhatjuk meg. Az is bizonyos, hogy a munkához szükséges készségeket is csakis a munka révén sajátíthatjuk el. A tanulók aktivitása a munkára való előkészítésben tehát természetes követelmény. Makarenko pedagógiai oldalról közelíti meg a munkára való előkészítés kérdését, azonban a pszichológiai alapokra utal, amikor megállapítja, hogy alkotó munka csak ott lehetséges, ahol megtalálható a munka szeretete, a munka hasznosságának és szükségességének felismerése és az alkotás vágya. Csak a közösségi munkában fejlődhet ki a munkához való helyes viszony.*

Fejtegetéseinkkel csupán a probléma néhány alapkérdésére kívántuk a figyelmet felhívni, hogy ezzel az aktivitás pszichológiai értelmezését bármily csekély mértékben is előbbre vigyük. Reméljük, szerény célunkat sikerült megközelítenünk.

A témával kapcsolatos, könnyen beszerezhető irodalom:

1. *Bakonyi Pál:* A tanulói aktivitásról, Köznev. 1962, 97. o.
2. *Dr. Berencs János:* Korszerűség és aktivitásra nevelés, Köznev. 1961, 203. o.
3. *Kálmán Klára:* Aktivitás a számonkérésben, Köznev. 1961, 273. o.
4. *Kronstein Gábor:* Az ifjúság és az alkotó életforma, Köznev. 1961, 547. o.

* Makarenko: Előadások a gyermeknevelésről, Budapest. 1954. Tankönyvkiadó. 52. o.

4. *Molnár János*: A tanulók aktivitása, Köznev. 1961, 45. o.
5. *Nagy Józsefné*: Szükséges-e a számonkérés mint az óra önálló szerkezeti egysége? Köznev. 1962. 141. o.
6. *Nagymihály J.* Gyakorlati foglalkozás a nevelés szolgálatában. Köznev. 1960. 299. o.
7. *Papp László*: A nevelési cél és a tanulók aktivitása. Köznev. 1961. 502. o.
8. *Rápolti Viktor*: Hogyan fejleszthetjük tanulóink aktivitását az énekórán. Köznev. 1962. 151. o.
9. *Dr. Salamon Jenő*: A tanulók konstruáló tevékenységének fejlesztéséről. Köznev. 1961. 312. o.
10. *Dr. Somos Lajos*: Az aktivitás hiányosságai. Köznev. 1962. 79. o.
11. *Szokolszky István* szerkesztésében: Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből. Budapest, 1961. PTI. kiad.
12. *Várnagy Elemér*: Vezetés és öntevékenység az úttörőcsapatban. Köznev. 1961, 230. o.

A tanulmánnyal kapcsolatos további irodalom:

13. *I. I. Bozsovcics—N. G. Morozova—L. Sz. Szlavina*: A tanulási motívumok fejlődése a tanulóknál. 1951. Nev. Tud. Akad. Közl.
14. *M. A. Danyilov*: Az új tananyag aktív feldolgozása és tudatosítása a tanulók által. 1949. Nev. Tud. Akad. Közl.
15. *M. A. Danyilov*: Az oktatási folyamat lényeges oldalai. Szovj. Ped. 1955. 11. sz.
16. *Hans Heirbach dr.*: A produktív (alkotó) gondolkodásra nevelésről. Deutsche Lehrerzeitung, 1957, 43. sz.
17. *M. F. Morozov*: A tanár kérdései, mint eszközök a tanulók gondolkodó tevékenységének aktivizálására a tanítási órán. Szovj. Ped. 1957, 5. sz.

MAJZIK SÁNDOR NAGY JÁNOS
 gyak. isk. tanító intézeti tanár

Nyomtatott betűs szöveg másolása írott betűkkel az I. osztályban

A tanév végére el kell jutniuk az I. osztályos tanulóknak arra a fokra, hogy a nyomtatott szöveget szabályos írott betűkkel, helyes betűkapcsolással, betűkihagyás nélkül önállóan tudják lemásolni.

Ehhez szükséges:

- a) a tanulók jól ismerjék az írott betűket és biztosan tudják azokat írni,
- b) tudják a betűket kapcsolni minden viszonylatban,
- c) ismerjék az írásjelek pontos elhelyezését,
- d) a szavak szótagolásában annyira jártasak legyenek, hogy — szükség szerinti irányítással — a sor végén a szavakat el tudják választani,
- e) a figyelmük annyira fejlett legyen, hogy képesek legyenek egy nyomtatott betűs szót elolvasás után, hibamentesen, betűkihagyás nélkül lemásolni. Az írásóra nyugodt, a figyelmet erősen összpontosító jellegű. Írás közben csak a legfontosabb közölni valóra szorítkozunk, hogy a tanulókat ne zavarjuk. A szöveg írás előtt tartalmilag ismert, elemzett legyen. Tisztázni kell a helyesírási vonatkozásokat is. Írottbetűs szöveg másolásánál a tanuló előtt áll a betűk írott alakja és a kötés is. Ez megkönnyíti az írottbetűs szöveg másolását. Fokozatosan vezetett, tudatosított munka mellett a tanulók megtanulják az írott betűk helyes alkalmazását a nyomtatott betűs szavak másolására.

Gondolnunk kell arra is, hogy a tanulók az elolvasott szót ne betűnként másolják (a folyamatosság rovására), hanem az elolvasott szót, emlékezetükre támaszkodva megszákítás nélkül írják le. Szóírás közben csak ott álljanak meg, ahol az