

54126

54122

142

**ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA**

18.



1976

SZEGED, 1975

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

18.

Prof. Dr. György Ágoston
LA COMMUNAUTE EN TANT QU'ÉDUCATEURS

Dr. Éva Rózsa
FEIZEIT IN DER TAGESHEIMSCHULE

Dr. Jenő Gergely
MORALISCHE URTEILE VON IN DER PUBERTÄT
HÖRGESCHADIGTEN SCHÜLERN

Dr. András Zakar
MOTIVE UND GESTALTUNGSFAKTOREN DER BERUFSWAHL
IN DER PUBERTÄTSZEIT

Dr. sc. M. Radtke - Dr. G.Hahn
METHODOLOGISCHE UND IDEOLOGISCH-THEORETISCHE
GRUNDPOSITIONEN EINER NEUEN METHODE ZUR ERMITTLUNG
WESENTLICHER ERZIEHUNGSERGEBNISSE

SZEGED, 1975

E d i t o r s :

professor György Ágoston
ass.professor Lajos Duró

F.k.: Dr. Kunsági Elemér egyetemi adjunktus

Készült a JATE Soksorozító Üzemében, Szeged

Engedélyszám: 55239 Méret: B/5

Példányszám: 300 - F.v.: Lengyel Gábor

LA COMMUNAUTÉ EN TANT QU'ÉDUCATEUR⁺

Prof. Dr. György Ágoston

+ /Előadás a Société Européenne d'Education Comparée 1975.
évi Sèvres-i konferenciáján/

1. Avant tout nous voulons exposer nos idées sur quelques interprétations de cette formule: la communauté en tant qu'éducateur. Cette formule peut avoir un sens utopique rétrospectif, un sens qui idéalise l'éducation des sociétés primitives.

Quelque profitable que soit toujours l'étude de l'éducation des âges révolus, se serait une conception tout à fait naïve de façonner l'éducation moderne sur son modèle qui aboutit finalement à la conception anarchique de l'éducation.

2. Néanmoins, c'est justement cette conception anarchique que l'on rencontre fréquemment. Elle prend souvent la forme d'une critique radicale de toutes les institutions éducatives de n'importe quelle société actuellement existante et aboutit à la formule de la "désinstitutionnalisation" de l'éducation et de la "déscolarisation" totale de la société.

La pédagogie socialiste se met en opposition à ce courant, et d'ailleurs à tout courant qui attribue une signification anarchique à la "cité éducative" et qui met en doute le rôle important de l'école. A notre avis ces idées malgré le fait qu'elles n'aient pu être réalisées nulle part, n'ont cessé de causer beaucoup de préjudice à la société et à la jeunesse, en réduisant l'importance de l'instruction et de l'apprentissage systématique, et en dégradant le travail sérieux à l'école.

3. Tout en nous désolidarisant de ces idées anarchiques, nous approuvons la thèse éprouvée de la liaison indispensable entre école et vie, entre instruction et travail. C'est là un des principes fondamentaux de la pédagogie socialiste. Mais ce principe ne nous autorise pas à confondre l'école avec la vie, l'instruction avec le travail.

4. Il est évident qu'à la suite des changements sociaux et de la révolution scientifico-technique nous devons affronter une nouvelle situation éducative beaucoup plus complexe qu'elle ne l'était dans le passé même très récent. Auparavant les principaux facteurs sociaux qui déterminaient le développement de la personnalité, étaient la famille, l'école et, en union avec elles, l'église. Aujourd'hui d'une part le rôle des facteurs traditionnels mentionnés a changé, d'autre part l'ensemble des facteurs qui agit sur la jeunesse, s'est élargi de façon significative. On peut dire que le processus éducatif borné antérieurement à la famille et à l'école, est devenu un large processus social auquel contribuent de multiples facteurs.
5. Du fait que la majorité des familles - dans les pays développés - n'a plus une fonction de production et que les femmes sont intégrées à la vie sociale et à la production, le caractère éducatif de la famille s'est transformé. Nous estimons que ce processus est progressif et que c'est là la condition indispensable de l'égalité des femmes avec les hommes. A notre avis ce processus a eu une incidencé positive sur la formation intellectuelle, morale et sociale des enfants en élargissant et en enrichissant les expériences sociales de la famille et en démocratisant les contacts personnels entre ses membres. En même temps cette transformation devient la source de beaucoup de problèmes d'ordre pédagogique à résoudre. La famille peut consacrer moins de temps à l'éducation des enfants et de ce fait elle a besoin de l'aide éducative de la société dans une plus grande mesure qu'autrefois /crèches, jardins d'enfant, écoles à plein jour, internats, etc./
- Le processus décrit ci-dessus a produit également des idées anarchistes suivant lesquelles la famille serait une institution sociale dépassée, démodée.

Les expériences de la pédagogie socialiste ont abouti à la constatation que la famille est un facteur éducatif indispensable à laquelle aucun autre ne saurait se substituer. Sans famille complète /père, mère, enfants/ nous ne pouvons pas assurer le développement harmonieux et équilibré de la jeune génération. C'est la famille qui est la base de sa sécurité affective. C'est pourquoi notre pédagogie s'occupe de plus en plus soigneusement de la préparation de la jeunesse à la vie familiale, du développement de sa responsabilité à l'égard du mariage et l'éducation des enfants.

6. Nous attribuons un rôle éducatif très important aux organisations de jeunesse. Le mouvement des Pionniers et la Fédération des Jeunes Communistes sont représentés dans toutes les écoles. Ces organisations sont les meilleurs moyens à créer un lien entre école et commune. Après de ces organisations chaque école fait fonctionner un système d'autogestion qui englobe tous les élèves. De telle manière l'école même forme une petite société où les enfants ont la possibilité de s'approprier beaucoup d'expériences sociales.

Les organisations de jeunesse se chargent de développer la vie collective autonome, la capacité d'auto-direction des jeunes. Elles créent un forum où les jeunes peuvent librement déclarer leurs opinions, faire des recommandations, des critiques, où ils peuvent concevoir leurs loisirs. Elles sont autorisées à protéger les intérêts des jeunes. Elles ont des droits de décision, de participation et de discussion sur des domaines définis ou bien par la loi ou par les règlements scolaires. Les organisations de jeunes ont donc un grand rôle à jouer dans leur éducation politique et publique, dans leur assimilation des connaissances, expériences et aptitudes dont tous les membres actifs, créatifs et critiques de la société socialiste ont besoin.

Sans les organisations des jeunes le principe cardinal de la pédagogie socialiste selon lequel les jeunes ne soient pas seulement les objets de l'éducation, mais ils en soient aussi les sujets ne pourrait pas être réalisé.

Mais ce facteur important de l'éducation ne mène pas une vie autonome, l'autogestion ne trouve pas son but dans l'autogestion. Le travail des organisations de jeunes est intégré organiquement au système tout entier qui à son tour obéit à des objectifs bien établis. Les éducateurs et les adultes en sont indirectement responsables. Leur tâche indispensable est de faire comprendre aux jeunes le lien inséparable entre les droits et les obligations, entre l'esprit critique et la responsabilité, à leur faire connaître leurs vrais intérêts et à intervenir si la situation l'exige. Nous nous opposons aux idées qui prêchent une contradiction inévitable entre la génération jeune et la génération plus âgée.

7. Nous apprécions tout en particulier le rôle éducatif des facteurs de production /entreprises industrielles, agricoles, commerciales/. Ils participent d'une part à la formation polytechnique et professionnelle des jeunes /visites des usines, plusieurs formes d'étude pratique, des stages dans les usines et entreprises etc./ et d'autre part ils prêtent assistance aux écoles par des moyens matériels et intellectuels /p. ex. ils mettent à la disposition des écoles leurs machines et d'autres biens d'équipement qu'ils n'utilisent plus, ils leur rendent des services de rénovation, les aident à introduire des innovations techniques, les membres de leur personnel sont disponibles à diriger des cercles hors des classes ou extrascolaires etc./. En revanche les écoliers organisent des programmes culturels et artistiques dans les entreprises, les écoliers plus âgés prennent la charge de la formation littéraire et artistique des jeunes ouvriers. En Hongrie il est très ré-

pandu un mouvement nommé "une entreprise - une école".

On ne doit pourtant pas croire que les usines, les entreprises puissent remplir cette fonction éducative d'une manière tout à fait spontanée. Ce n'est pas le cas; les éducateurs et les organes compétents doivent déployer un grand effort pour développer dans les cadres directeurs de l'entreprise et dans le personnel communiquant avec les jeunes la conscience et la responsabilité pédagogique requises. Sans cela une entreprise peut nuire à l'éducation et contrefaire aux objectifs à atteindre.

8. En Hongrie les organes d'état et communaux, les institutions politiques et sociales /p. ex. le conseil municipal, ses comités, le parti, les syndicats, le Mouvement du Front Populaire/ prennent également part à l'oeuvre éducative. Ils appellent p. ex. la jeunesse à aider à la réalisation de quelque détail de la politique municipale, à mettre en lumière les problèmes des jeunes à résoudre ou d'autres problèmes de la commune, à entreprendre un travail de recherche d'histoire locale. Ce travail utile pour la commune est un moyen très effectif de développer chez les jeunes la responsabilité politique et sociale et les sentiments collectifs, de les inciter à s'engager de façon active dans la vie publique. Le résultat de ce processus éducatif dépend également du niveau de conscience éducative et de la disponibilité à la collaboration des organes mentionnés.
9. L'Assemblée Hongroise a codifié en 1971 les droits et les devoirs de la jeunesse. Cette loi prescrit également les obligations qu'ont les organes d'état et locaux et entreprises à satisfaire aux besoins économiques, culturels et éducatifs des jeunes. Les dirigeants de ces institutions sont responsables de l'application de la loi. Pour aider à la réalisation et coordonner tous les efforts

dans ce domaine, les conseils municipaux ont chacun créé un comité et le gouvernement a mis sur pied un organe central pour la politique de jeunesse.

10. Il faut également souligner les obligations éducatives des institutions de culture extrascolaires. Le rôle des bibliothèques publiques est particulièrement important dans l'éveil du plaisir à la lecture, des habitudes nécessaires aux hommes qui vivent dans l'époque de l'éducation permanente /les écoles disposent naturellement elles-mêmes de bibliothèques pour les élèves/. Il faut mentionner aussi le grand travail éducatif qui est déployé par les institutions nommées "maisons de culture" dont nous avons un large réseau national. Les maisons satisfont en collaboration avec les écoles aux exigences multiples culturelles et artistiques des jeunes et créent un foyer important où se développent les habitudes qui mettent à même d'utiliser dignement les loisirs. La loi mentionnée ci-dessus a donné un grand essor à l'expansion des institutions nommées "clubs de jeunesse" autodirigés qui sont des foyers de loisirs et qui fonctionnent dans le cadre d'une maison de culture, d'une école ou bien indépendamment. Il faut aussi prendre en considération les cinémas, les théâtres, l'organisation locale des sociétés de musique et surtout leurs spectacles, leurs productions destinées aux jeunes, les musées, les galeries d'art etc. Les sociétés pour la vulgarisation scientifique organisent beaucoup de conférences et cours répondant aux besoins des jeunes et les appellent à participer activement au travail de vulgarisation scientifique. Toutes les sociétés et clubs sportifs se doivent de s'occuper de la formation extrascolaire des jeunes. Des institutions, des bureaux spécialisés sont chargés de créer les conditions les plus favorables pour le tourisme des jeunes.

11. Une grande quantité des connaissances et des expériences des jeunes provient de nos jours des mass media, de la télévision, de la radio, des journaux illustrés, des magazines etc. Nos recherches soulignent surtout l'importance de la télévision.
12. Cette énumération des facteurs qui influencent actuellement le développement de la personnalité des jeunes, n'est aucunement complète. Nous avons eu seulement l'intention de marquer la complexité de la situation éducative dont nous avons besoin pour faire face aux problèmes.
13. Le plus grand parmi ces problèmes, est d'assurer la convergence maximum des facteurs différents. Ces facteurs n'ont une valeur éducative que s'ils sont intégrés à un système tout entier imprégné des objectifs communs et d'une conscience et d'une responsabilité conçues dans le même esprit. Cette convergence ne se crée pas - comme nous l'avons déjà dit - spontanément, automatiquement. Le large processus éducatif social doit être coordonné, intégré, conduit à une synthèse par les éléments les plus compétents dont la prise de conscience des objectifs et des tâches éducatifs est au niveau le plus haut. L'un de ses facteurs est sans doute l'école avec ses éducateurs professionnels. Il est incontestable que l'école ne peut plus monopoliser l'éducation, mais ce fait n'affaiblit pas le grand rôle qu'elle doit accomplir dans le processus éducatif. Sa fonction est sans doute en train de se modifier à plusieurs points de vue; la nouvelle situation pédagogique lui attribue une charge plus complexe qu'elle n'avait pas antérieurement: la direction, la coordination, l'intégration des effets multiples des différents facteurs. Il faut prendre toutes les mesures nécessaires pour que l'école puisse remplir cette charge, faute de quoi nous risquons de

laisser se créer une situation chaotique où les jeunes eux-mêmes deviennent des personnes dispersées, décomposées, désorientées.

14. Nous sommes cependant convaincus que la condition préalable d'un travail de coordination sur le plan de l'éducation soit une société dans laquelle la division du travail, les rapports de propriété, les conditions de production et à leur suite les conditions sociales, les relations personnelles, seraient humanisés. Dans une société où il y a d'une part les propriétaires des grands moyens de production et de l'autre, ceux qui ne possèdent rien en dehors de leur propre force de travail à vendre, c'est-à-dire où il y a des classes et couches sociales dont les intérêts sont totalement opposés, où le profit domine sur les valeurs humaines, où la sexualité, le sport deviennent des marchandises, où il y a des groupes dont l'intérêt est la narcotisation des jeunes et des adultes, il faut surmonter d'énormes obstacles si on veut que le travail de coordination aboutisse à un certain résultat. Sur ce point nous en arrivons à comprendre que le développement de la "Cité éducative" doit être lié avec la lutte pour une société humaine, que le processus véritablement éducatif est inséparable du processus politique.

15. En tenant compte de la situation réelle, l'école en parallèle avec le travail de coordination, doit apprendre à la jeunesse à se défendre contre les effets sociaux nuisibles au développement de la personnalité, à pouvoir lutter contre eux. L'école doit donc former dans la jeunesse la capacité de jugement, de sélection et d'orientation.

Voilà quelle interprétation nous donnons à la formule: liens entre école et vie, entre école et société. L'école en étant dans un rapport vivant et permanent avec les différents éléments constitutants de la société

doit s'en tenir à une certaine distance, doit avoir le droit, la responsabilité d'intervenir pour ne faire agir que les forces vraiment éducatives de la société.

Общественная среда как фактор воспитания

д-р Агоштон Дьёрдь

В результате общественных изменений и научно-технической революции педагогическое положение по сравнению с старым в значительной степени осложнилось. В прошлом важнейшими факторами, определяющими развитие личности, были семья, школа и церковь.

В настоящее время воспитательная роль этих традиционных факторов изменилась, воспитание превратилось в широкий общественный процесс, в котором оказывают влияние на молодёжь многочисленные общественные факторы, движения, научные и технические достижения.

Автор показывает воспитание как расширенный общественный процесс, общественную среду как фактор воспитания, занимается ролью традиционных и новых факторов воспитания.

Признавая значение вышесказанного, автор решительно отвергает все концепции, придающие среде как фактору воспитания анархистское истолкование. Автор выступает против взглядов, приуменьшающих значение, роль школы.

В статье подчёркивается, что различные факторы воспитания должны быть проникнуты коллективной педагогической ответственностью и сознательностью, их действие должно управляться и координироваться в целях гармонического развития личности.

В этом управлении и координации школа играет выдающую роль. В задачи школы входит и выработка в молодёжи способности защищаться от влияний, вредных для её развития.

COMMUNITY AS EDUCATOR

Dr. György Ágoston

As a result of the social changes and the scientific-technological revolution we have to face a far more complicated pedagogical situation than the classical one. Formerly, the most important factors influencing the development of personality were family, school and the church. On the one hand the educational role of these classical constituents has been altered, on the other hand education has turned into a wide social process where numerous social factors, social movements, scientific and technological achievements affect the young people.

Education as a broad social process and the role of community in education are analyzed here. The relative importance of the classical and recent pedagogical factors are also discussed.

While recognizing the above factors and ascribing great importance to them, the author stands up against all theories which interpret community as educator in an anarchical way. Views undervaluing the significance and role of school are opposed. It is stressed, that the interest of the harmonious development of personality requires the different factors of education to be inspired with mutual responsibility and awareness, their activity has to be controlled and coordinated. In this guiding and coordination school is to play a prominent role. The school has also the task to establish defensive ability against the impressions affecting adversely the young people's development.

FREIZEIT IN DER TAGESHEIMSCHULE

Dr. Éva Rózsa



Die ungarische Tagesheimschule ist eine - von dem Verfasser gebildete - neue organisatorische Form, in deren Rahmen die Schüler regelmässig 8-10 Stunden tagtäglich in der Schule verbringen. In dieser Zeit wechseln sich - dem Ziel der Erziehung entsprechend - verschiedene Tätigkeitsformen ab, also die Kinder brauchen körperliche und geistige Erfrischung, sogar auch eine volle - von gebundener Beschäftigung freie - Entspannung. Im Leben der schulischen Erziehung tritt also ein neuer Begriff in den Vordergrund: die in der Schule verbrachte freie Zeit.

1. Deutung der Freizeit

Es muss vor allem geklärt werden, was unter der Freizeit im organisierten Leben der Schule verstanden werden soll.

Auf Grund der Tätigkeitsformen der traditionellen Schule müsste von der Tatsache ausgegangen werden, dass die einzige zeitgebundene und verbindlich vorgeschriebene Beschäftigungsform in der Schule die Unterrichtsstunde ist. Die Organisation der ausserunterrichtlichen Tätigkeitsformen hängt also vom Charakter der Schule ab, die Schule kann jedoch über diese Zeit nicht frei verfügen, die gesamte Zeit ausser des Unterrichts kann nicht als Freizeit betrachtet werden. Die Gründe für unsere Feststellung sind die folgenden:

a/ Eine Grundbestrebung der Tagesheimschule ist die Sicherung des einheitlichen Prozesses zwischen Unterricht und Lernen. Das ist nur so zu verwirklichen, wenn Unterricht und Lernen unter der Leitung des gleichen Pädagogen erfolgen. Das selbständige Lernen geschieht also in der vom Stundenplan bestimmten Zeit. Es ist zwar wahr, dass wenn jemand früher mit seiner Arbeit fertig ist, als Zeit ihm zur Verfügung steht, kann in jenem Falle frei, nach Belieben seine Zeit verbringen /so, dass er die anderen nicht stört, bzw. in der Oberstufe kann er während des selbständigen Lernens auch den Lehrsaal verlassen/; diese Zeit wird doch nicht zu der Freizeit nach unserer Auffassung gerechnet. Einerseits deshalb nicht, weil diese Möglichkeit nur einen veränderlichen Teil der Schüler

betrifft, andererseits weil selbst diese Schüler von dieser Möglichkeit nicht in jedem Falle betroffen werden, denn in der freigewordenen Zeit können sie weitere differenzierte Aufgaben ausführen.

b/ Ausser Unterricht und Lernen gibt es im organisierten Leben der Tagesheimschule noch zahlreiche Tätigkeiten, deren Dauer und Zeitpunkt gebunden ist, z.B. 10-Uhr-Frühstück, Mittagessen, die Vorbereitung auf diese, usw. In der Planung der Tätigkeitsformen verfügt also die Schule auch über diese Zeit nicht frei.

c/ Als Problem meldet sich bei der Deutung des Begriffs "Freizeit", wie wir in dem traditionellen Hort die für die Beschäftigungen am Nachmittag geplanten, obligatorischen Arbeits- und Kulturbeschäftigungen betrachten sollen? Sollen wir auch in der Tagesheimschule auf diesen Formen als auf regelmässigen, obligatorischen Formen bestehen? In diesem Falle ist diese Beschäftigung sowohl inhaltlich als auch zeitlich gebunden.

Nach unserer Auffassung kann in der Tagesheimschule als Freizeit die Zeit betrachtet werden, die die Schüler zwar in einer vom Stundenplan bestimmten Zeit, aber nicht mit einer obligatorischen Tätigkeitsform verbringen. In unseren weiteren Auslegungen werden wir den Begriff "Freizeit" in diesem Sinne gebrauchen. Unsere Auffassung können wir deswegen nur als "allgemein" gültig ansehen, weil in bestimmten Fällen der obligatorische Charakter der Freizeitgestaltung berechtigt ist /z.B. Spaziergang, Ausflug, Besichtigung einer Ausstellung, usw./. Darauf wird später noch zurückgekommen.

2. Funktion der Freizeit

Die grundlegende Aufgabe der Tagesheimschule ist, im Dienste der erzieherischen Zielstellungen Unterricht und Erziehung zu einem einheitlichen Prozess zu gestalten.

In ihrer Bestrebung ist auch die traditionelle Schule "erziehungszentriert", ihre Möglichkeiten sind aber dennoch auf gewisse Formen der Tätigkeit beschränkt. In der Tagesheimschule sichert die in institutionell organisierter pädagogischer Umgebung verbrachte Freizeit spezielle Möglichkeiten für die vielseitige Persönlichkeitsgestaltung. In diesem

Prozess ist die primäre Funktion der Freizeit, der körperlichen und geistigen Erfrischung der Schüler zu dienen.

Die Tagesheimchule versucht selbst mit dem Abwechseln der Tätigkeitsformen einen gesunden Lebensrhythmus der Kinder herzustellen, in dem sich die geistige und physische Belastung mit der geistigen und physischen Erfrischung ablösen. Sowohl die Belastung als auch die Vorbereitung können - ihrer Zielsetzung entsprechend - verschiedenen Charakters sein. Um den Inhalt, Volumen und Stelle der Freizeit in der Tagesordnung, um die Methode der pädagogischen Lenkung, die Art und Weise der Freizeitgestaltung, die möglichen Tätigkeitsformen bestimmen zu können, muss die der pädagogischen Situation entsprechende konkrete Aufgabe bestimmt werden.

Unter Berücksichtigung dessen, dass die Freizeitgestaltung in jeder ihrer Form direkt oder indirekt der körperlichen und geistigen Erfrischung dienen soll, sollen die folgenden Aufgaben und Möglichkeiten im Auge behalten werden:

a/ Die Kinder können gewisse passive Erholung brauchen. Dieser physiologische Anspruch nimmt mit dem wachsenden Lebensalter ab, aber individuell. Für die Schüler der ersten und zweiten Klassen muss in organisierter Form der Schlaf nach dem Mittagessen ermöglicht werden. Wie das nicht unbedingt obligatorisch gemacht werden muss /denn das Schlafen nach dem Mittagessen bereitet schon vielen Kindern im Kindergarten Schwierigkeiten/, ebenso muss es berücksichtigt werden, dass auch bei Schülern der dritten und vierten Klasse, sogar in manchen Fällen auch einige Kinder in der Pubertätszeit die passive Ruhe nach dem Mittagessen benötigen.

b/ Der gesunde Lebensrhythmus ist nur dann herauszubilden, wenn die vorgeschlagenen Tätigkeitsformen die dafür gesicherten Möglichkeiten berücksichtigen und sich der Belastung der obligatorischen Tätigkeitsformen anpassen. So können die geistige und physische Belastung und die entsprechende Erholung einander ergänzen bzw. ausgleichen.

c/ Die ganztägige Erziehung wurde auch deswegen notwendig weil - entsprechend den gesellschaftlichen Forderungen des Zeitalters - solche neue Fähigkeiten und Fertigkeiten in unseren Kindern entwickelt werden müssen, für die die Unterrichtsstunde

allein nicht ausreicht. Die Freizeitgestaltung in organisierter pädagogischer Umgebung hat spezifische Aufgaben und Möglichkeiten auch auf diesem Gebiet.

d/ Die Freizeitgestaltung verläuft - entweder unter direkter oder indirekter pädagogischer Leitung- in jedem Falle unter Aufsicht der Pädagogen. Der Pädagoge hat Gelegenheit die Schüler in solchen Tätigkeitsformen beinahe unmerklich zu beobachten, die bis jetzt - in der traditionellen Schule - ausserhalb des Wirkungskreises der Schule lagen. Er sammelt wichtige Informationen nicht nur über das Verhältnis der Kinder zueinander, sondern auch über ihre individuellen Anlagen. Das vielfältige Kennenlernen der Kinder ist die grösste Möglichkeit und gleichzeitig auch der Grund für die pädagogische Arbeit der Tagesheimschule.

e/ Ein gesellschaftliches Erfordernis ist es, dass die Schule ihre Schüler zur kultivierten Freizeitgestaltung erzieht. Die Schule kann - entsprechend der kennengelernten Interessenskreisen der Kinder - die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung organisieren, dabei muss sie auch berücksichtigen, dass nach bestimmten Tätigkeiten die pädagogische Lenkung das Interesse erwecken soll. In Kenntnis des speziellen Interesses und der Anlagen sollen in einem Teil der Freizeit Möglichkeit für Befriedigung bestimmter spezifischer Bedürfnisse /Sprachlernen, Musik, usw./ geschaffen werden.

f/ Die spezifische Aufgabe und Möglichkeit der in der Schule verbrachten Freizeit ist die Verschmelzung der pädagogischen Wirkung des Unterrichts und der ausserunterrichtlichen Tätigkeit. Bei indirekter pädagogischer Anleitung können die Kinder tagtäglich lernen, ihre im Unterricht gewonnenen Kenntnisse in der Praxis, oft im Spiel, in zahlreicher Form der aktiven Entspannung anzuwenden. Aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen können sie darauf kommen, wie die Kenntnisse zu Quellen von Unterhaltung und neuer Kenntnissgewinnung werden können.

3. Die Organisiertheit und Planbarkeit der Freizeit:

Die in der Schule verbrachte Freizeit erreicht nur ihr Ziel, wenn die Tätigkeit der Freizeit organischer Teil der zielbewussten, geplanten und organisierten pädagogischen Arbeit der Schule ist. Diese Feststellung scheint ein Widerspruch

gegenüber unserer Definition in bezug auf die Deutung der Freizeit zu sein, die aussagt, dass gerade die Zeit als Freizeit zu betrachten ist, die von den Schülern - abgesehen von wenigen Ausnahmen - von verschiedenen, also nicht für alle obligatorischen Tätigkeitsformen ausgefüllt wird.

Die Frage taucht nämlich auf, ob man die Freizeit, die bei jedem Kind der körperlichen und geistigen Erholung dient /womöglich den individuellen Anlagen und individueller Belastung entsprechend/, zielbewusst planen und organisieren kann und darf. Bei dieser Frage muss in der Tagesheimschule die Freizeitpädagogik spezifisch gestaltet werden. Wir können uns dabei auf Traditionen, auf gewonnene Erfahrungen nicht stützen. In der traditionellen Schule taucht diese Frage nämlich gar nicht auf /die Schüler verbringen ihre Freizeit nicht in der Schule; die Beschäftigungen am Nachmittag sind nicht für alle Schüler, und sind auch nicht allzu häufig/; im traditionellen Hort meldet sich die Planung der Freizeit anders. Im Hort gibt es in meisten Fällen nämlich heterogene Gruppen, abgesehen von der Erholung nach dem Mittagessen steht also nur eventuell und verhältnismässig wenig Zeit zur Verfügung, die wir für die ganze Gruppe als Freizeit betrachten können. Selbst in den homogenen Gruppen wird die Dauer der Freizeit von der Quantität und von der Art der Kontrolle der täglichen Hausaufgabe tagtäglich beeinflusst. Wir können uns auch auf Erfahrungen des Auslands nur in geringem Masse stützen, denn wie sich die Freizeit bei den einzelnen Schultypen aus der Ordnung der sonstigen Tätigkeiten der Tagesordnung nicht hinausreissen lässt, ebenso ist die Planbarkeit der Freizeit auch nur im System der anderen Tätigkeiten in der Schule zu untersuchen.

Die Freizeitbeschäftigung kann nur dann Teil eines planmässigen und organisierten Prozesses sein, wenn sie selbst auch planbar und organisiert ist. Wir müssen aber zwischen der Planmässigkeit und Organisiertheit des Unterrichtsprozesses und der Pädagogik der Freizeit unterscheiden. Die Unterschiede ergeben sich aus der verschiedenen Funktion und verschiedenen Möglichkeiten der Unterrichtsstunde und der Freizeit. Die wesentlichen Unterschiede sind die folgenden:

a/ Inhalt des Unterrichts und des Lernens:

Das Tempo der Aufarbeitung des Lehrstoffes ist durch den Lehr-

plan bestimmt.

- Für den "Inhalt" der Freizeit, für die Bestimmung der einzelnen Tätigkeitsformen gibt es keinen verbindlichen Lehrplan.

/ b/ Im Unterricht und im Lernen spielt - obwohl wir die Schüler interessiert machen wollen - das individuelle Interesse eine untergeordnete Rolle bei der Pflichterfüllung. /Selbstverständlich ist das in der Qualität der Leistung von entscheidender Bedeutung./

- Das Verbringen der Freizeit beruht auf individuellem Interesse, bzw. auf dem Erwecken des Interesses.

c/ Die Unterrichtsstunde, und sogar das selbständige Lernen ermöglichen nur beschränkt die differenzierte Beschäftigung.

- Die Freizeit sichert dafür die maximale Möglichkeit.

d/ Obwohl unser Unterricht erziehungszentrisch ist, und auch im Unterricht neben der Kollektiverziehung die individuelle Behandlung betont, gibt es doch wenig Möglichkeit in den Unterrichtsstunden, sich mit den Schülern individuell zu beschäftigen, im Falle der einzelnen Schüler für die Gestaltung des unmittelbaren, vertrauten Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

- Die Freizeit in der Schule sichert auch dafür die Möglichkeit.

e/ In der Unterrichtsstunde und während des selbständigen Lernens lernt der Pädagoge die individuellen Anlagen seiner Schüler nur in bestimmten Tätigkeitsformen kennen. Zur Entfaltung der Anlagen hat er in manchen Fällen nicht einmal eine indirekte Möglichkeit.

- Das ist aber auch eine der Aufgaben der Freizeitbeschäftigung.

f/ In der Unterrichtsstunde zeigen sich das soziale Verhältnissystem der Kinder, die Struktur der Gemeinschaft und dementsprechend die pädagogischen Aufgaben der Herausbildung einer Gemeinschaft sehr wenig, nur in bestimmten Tätigkeitsformen.

- Bei den ungebundenen, freigewählten Tätigkeitsformen der Freizeit gibt es dafür viel mehr und vielfältiger eine Möglichkeit.

Aus diesen Unterschieden ergibt sich auch der Unterschied zwischen dem Unterrichtsprozess und der Planung der Freizeit. Die Planung des Unterrichts und des Lernens geht aus dem für alle gleich obligatorischen Lehrstoff aus, darauf bauen sich - in Kenntnis der Anlagen und Leistungen der Schüler - die differenzierte Beschäftigung, und - neben der entsprechenden Anleitung - die Selbstbetätigung der Schüler. Der Pädagoge plant also bei der Vorbereitung in jedem Falle die direkte Anleitung /Frage des Lehrers, differenzierte Aufgaben, Gesichtspunkte bei Aufarbeitung oder Beobachtung, usw./. Gleichzeitig geht die Planung der Freizeit von der Kenntnis über die Interessen und verschiedene Persönlichkeitsmerkmale der Schüler aus und der Pädagoge kann nur die indirekte Anleitung planen. Die Freizeit soll im Dienste des Erziehungszieles, der bewussten Persönlichkeitsformung stehen, ohne durch unmittelbare pädagogische Anleitung eine für alle gleich obligatorische Tätigkeitsform zu bestimmen. Nicht nur Möglichkeit, sondern auch Aufgabe der pädagogischen Anleitung der Freizeit ist die Herausbildung der individuellen Beziehungen, die persönliche Beschäftigung mit den einzelnen Schülern; der Pädagoge muss, also auch die konkreten Methoden der Einwirkung auf einzelne Individuen planen.

Die Lenkung der Freizeit soll von dem Pädagogen also so geplant werden, dass diese Tätigkeit zu einem organischen Teil des Erziehungsprozesses wird, aber die Schüler die zielbewusste, planmässige Lenkung nicht fühlen. Die Schüler sollen sich frei, nach Belieben im Rahmen des Möglichen die Tätigkeitsformen auswählen. Die indirekte pädagogische Lenkung der Freizeit bedeutet gerade die Organisierung der wegen der Möglichkeiten und im Interesse des gewünschten Zieles notwendigen pädagogischen Situationen. Wir müssen feststellen, dass die Planung dieser pädagogischen Arbeit viel schwerer und komplizierter ist, als die des Unterrichts. Diese Aufgabe ist nicht nur deswegen schwerer, weil sie in ihrem Charakter neu ist, sondern weil sie spezifisch von dem Charakter einer jeweiligen Schulklasse, von der Struktur der Kollektive darin, von der Gestaltung der Persönlichkeit einzelner Schüler, von der Belastung der sonstigen Tätigkeiten in der Tagesordnung, und selbst von den spezifischen lokalen Verhältnissen /z.B. Wetter/ abhängt. Die Planung der Freizeit fordert eine viel grössere Elastizität, als die Planung des Unterrichts, sie ist

also nur in grösseren Zeiteinheiten /mindestens ein Monat/ zu verwirklichen. Darauf müssen wir aber bestehen, dass auch die Freizeitgestaltung planmässig sein soll.

Bisher nahmen wir Stellung dafür, dass es in der Freizeit keine direkte pädagogische Anleitung geben soll, die für alle verbindliche Tätigkeitsformen vorschreibt. Gewisse Aufgaben sind aber nur mit der verbindlichen Teilnahme der ganzen Klasse zu lösen. Solche sind die zur Gesundheit unverlässlichen Spaziergänge, Klassen - und sonstige Ausflüge, obligatorischer Kinobesuch, Besichtigung von Ausstellungen. Diese Tätigkeiten sind im allgemeinen bei den Schülern beliebt, in meisten Fällen nehmen sie gerne auch ohne jede Motivation an. Wenn es notwendig ist, erreichen wir durch entsprechende pädagogische Vorbereitung, dass die Kinder nicht aus Zwang, sondern aus Interesse an diesen Veranstaltungen teilnehmen.

Also ist es, damit die Freizeit alle ihre Funktionen erfüllt, unbedingt notwendig, dass die pädagogische Leitung planmässig und organisiert sei, gleichzeitig sollen die Kinder befreit, ihrem Interesse entsprechend ihre Zeit verbringen.

4. Unsere Erfahrungen in den Versuchsschulen

Der Grund der Gestaltung unserer Freizeitpädagogik ist -sowohl in der Unterstufe, als auch in der Oberstufe - das Kennenlernen der Kinder. Von Anfang an beobachten die Pädagogen Tag für Tag die Kinder in der Freizeit, Wenn die Losung gilt: "Jeder beschäftigt sich damit, wozu er Lust hat, aber so, dass er seinem Spielkameraden die Lust nicht wegnimmt." Die Gesichtspunkte bei der Beobachtung beziehen zum Teil die ganze Gruppe, zum Teil die einzelnen Schüler. In der Unterstufe können wir aufgrund der Beobachtungen über die ganze Gruppe folgendes sagen:

a/ Wir müssen zwischen den Möglichkeiten der im Freien /Schulhof, Spielplatz/ und der im Klassenzimmer verbrachten Freizeit unterscheiden. Im Freien bilden sich leichter grössere Gruppen heraus, die dann gerne Gruppenspiele und Spiele, die eine grössere körperliche Bewegung erfordern, durchführen. In diesen Spielen sondern sich in der ersten Klasse noch wenig, später aber immer mehr die Mädchen und die Jungen /auch, wenn sie ein ähnliches Spiel spielen/ voneinander ab.

b/ Im Schulhof, bei dem spontanen Spiel werden die Klassenrahmen nie gelöst. Die Schüler je einer Klasse spielen sowohl im Gruppenspiel als auch bei Spielen mit Paaren nur mit ihren Klassenkameraden, für sie sind die anderen Klassen der Tagesheimschule, selbst die Parallelklasse mit gleichem Lebensalter gleichgültig, sogar eher störend. Manchmal fühlen sie es gerade beschwerlich, dass die andere Klasse das gleiche Spiel spielt, wie sie - und so haben sie z.B. wenig Platz, aber ohne den Eingriff des Pädagogen nehmen sie am Spiel untereinander nicht teil.

c/ Die Ordnung der Beschäftigungen kann sich auch so gestalten, dass zu gleicher Zeit nur eine Klasse auf dem Hof ist /die freie Beschäftigung ist nicht zu gleicher Zeit für alle Klassen, bzw. in der gleichen Zeit sind die einzelnen Gruppen an verschiedenen Orten, sie gehen z.B. spazieren, sie gehen zum Spielplatz usw./ In diesem Falle fühlen besonders der Pädagoge, aber nach einer gewissen Zeit selbst die Schüler das Fehlen des Kennenlernens von den anderen.

d/ Die Schüler wissen, dass z.B. 55 Minuten /mehr als eine Unterrichtsstunde/ ihnen zur Verfügung stehen, um sich im Hof, am Spielplatz nach Herzenslust auszutoben. Trotz dessen können sie im allgemeinen nicht länger als 20-30 Minuten gesund, konstruktiv untereinander spielen. Einige werden grob, bei anderen wird das Spiel zu einer gelangweilten Nichtstuererei.

e/ Im Klassenzimmer gibt es nicht allzu viel Möglichkeit für das Spiel in grosser Gruppe. Die Dramatisierung, das Puppenspiel eignen sich am besten dafür. Dann spielt ein Teil der grossen Gruppe, und der andere Teil sind die Zuschauer, dann wechseln sie. Gerne spielen sie aber in kleineren Gruppen, vier-sechs Kinder zusammen. Auch darum ist es wichtig, dass es in den Klassenzimmer der Tagesheimschule Tische und Stühle gibt, die die Schüler den Bedürfnissen entsprechend stellen können.

f/ Bei den Spielen in dem Klassenzimmer ist das Paarspiel häufig: Zu zweit spielen sie mit Puppen, sie spielen Domino, sie bauen, sie rechnen, sogar lesen. Die Bildung der Paare hängt meistens von den Tätigkeitsformen ab.

g/ Nach entsprechender Vorbereitung bedeutet beinahe

überhaupt kein Problem die Teilung der Spielzeuge oder der Bücher, ebenso wie nach einer ziemlich kurzen Angewöhnung das Aufhören mit dem Spiel, mit der freigeählten Beschäftigung keine spürbare Schwierigkeit bereitet.

Die Beobachtungen über die einzelnen Schüler richten sich auf das Kennenlernen der Persönlichkeitsmerkmale der Kinder, mit besonderer Berücksichtigung der Gestaltung des Gesellschaftsbeziehungssystems der Schüler. Aufgrund dieser Beobachtungen sind unsere Erfahrungen die folgenden:

a/ Überwiegende Mehrheit der Kinder stellt Verbindungen mit ihren Schulkameraden auch in den frei gewählten Tätigkeitsformen leicht her.

b/ In der Paarwahl der Kinder ist die gemeinsam gewünschte Tätigkeit das Entscheidende. Dementsprechend stellen verhältnismässig wenige Schüler solche dauerhaften Freundschaftsverbindungen her, die auch in der Freizeitbeschäftigung regelmässig dominant wären.

c/ Es gibt Schüler - Wenn auch wenige - die sich an die Tätigkeit in Gruppen schwer gewöhnen können. Am liebsten lesen sie, spielen sie mit Puppen, zeichnen sie allein - zurückgezogen. Sie brauchen wenig Bewegung. Sie sind schwer zu motivieren. Im allgemeinen hat ihr Verhalten in ihrem Nervensystem, oder in ihrer speziellen familiären Situation die Erklärung. Diese Kinder sind in den meisten Fällen zu einem sehr vertieften Lesen, und überhaupt zu einer vertieften Beschäftigung fähig - trotz jeden Lärms oder störender Umstände.

Die Beobachtungen registrieren natürlich auch die beliebten Tätigkeitsformen. Die zu Hause verbrachte Freizeit der Kinder beschäftigte uns in erster Reihe in Hinblick auf das Interesse der Kinder. Aus ihren Antworten wollten wir einen Anhaltspunkt für die inhaltlichen und organisatorischen Aufgaben der in der Schule verbrachten Freizeit bekommen. Auf diesem Gebiet finden wir es beachtenswert, dass die grosse Mehrheit der Kinder gerne liest: in der dritten / Klasse / 82, in der vierten / 75 %; auch als beliebteste Freizeitbeschäftigung bezeichnet mehr als 50% das Lesen.

In der Freizeitbeschäftigung zu Hause nimmt das Fernsehen

einen vorrangigen Platz ein, nicht aber das Radiohören. Die beliebtesten Programme sind aber nicht immer dem Alter der Kinder entsprechend, denn viele gucken sich den Abendfilm, besonders die Krimis gerne an /In dieser Frage kann nur die Überzeugung der Eltern helfen/. Es soll auch Interesse für das vielfältige, nützliche Programm des Jugend- und Kinderradios geweckt werden.

Hinsichtlich der ganztägigen Beschäftigung in der Schule scheint es interessant zu sein, dass die Spiele, die Bewegung verlangen, in der Freizeitbeschäftigung zu Hause nicht vorherrschen, wenn natürlich Fussball, Radfahren und Ausflüge als beliebte Freizeitbeschäftigungen ausgeführt werden.

Bei der in der Schule verbrachten Freizeit ist es auffallend, dass die mit körperlicher Betätigung verknüpften Spiele - Fussball, Kopfballspiel, Ballspiele, Fangspiele, und andere Spiele auf dem Hof - eine wichtige Rolle bei der Ausfüllung der Ansprüche der Kinder spielen /Bei den Jungen stehen - mit einer Ausnahme, wo der betreffende Junge am liebsten bastelt - diese Spiele auf dem ersten Platz/. Wenn in der Schule noch mehr Freizeit zur Verfügung stände, würden die Schüler diese erwähnten Lieblingsbeschäftigungen fortsetzen.

Das Lesen ist auch in der Schule eine beliebte Freizeitbeschäftigung. Viele sagen aber aus, dass sie in der Schule nicht ruhig lesen können. Leider sind hier auch objektive Schwierigkeiten vorhanden, aber mit einer entsprechender Organisation könnte man dem auch etwas abhelfen.

In wenigen, insgesamt in zwei Fällen kam die Tätigkeit des Basteln als bevorzugte Freizeitbeschäftigung vor. Die verschiedenen manuellen Tätigkeiten könnten aber sehr geeignet sein, die Freizeit in der Schule nützlich und interessant zu verbringen.

Die Kinder fühlen sich im allgemeinen in der Gemeinschaft wohl, die meisten bevorzugen, die Freizeit gruppenweise zu verbringen: dritte /Klasse/ 47, vierte 66 %.

Ungefähr 80 % der Kinder haben es gern, aufzutreten zu können, aber kaum 20 % wünschen, etwas selbständig vorzutragen. Gruppenweise würden selbst diejenigen gerne auftreten, die die

vorangegangene Frage verneinten.

Die Schüler bekamen die folgende Aufgabe: "Zeichne auf, was du in deiner Freizeit am liebsten machst!" Hier haben wir keine Bemerkung gemacht, ob wir die Freizeit zu Hause oder in der Schule meinen. Auf diese Weise "äusserten sich" auch schon die Schüler der ersten Klasse geschickt. Das aus den Zeichnungen zusammengestellte Bild stimmt mit den Beobachtungen der Pädagogen und mit den durch Fragebogen gesammelten Informationen überein. In Verbindung mit den Zeichnungen finden wir beachtenswert, dass unter den 150 Zeichnungen insgesamt nur zwei solche gab, auf der das Kind allein abgebildet war. Viele Schüler zeichneten das Lesen, als beliebteste Freizeitgestaltung, aber auch auf solchen Zeichnungen halten sie mindestens noch einen Kameraden neben sich oder in der Nähe sitzend.

Das Interessengebiet der Schüler in der Oberstufe /Grundschule/ wurden unmittelbar noch nicht untersucht. Das hat mehrere Gründe. Einerseits waren wir bei der Gestaltung der Oberstufe mehr mit den Studienfragen, mit den pädagogischen Problemen des selbständigen Lernens beschäftigt. Andererseits bildeten bei den Schülern der Oberstufe die Pionierorganisation, die entsprechenden Organe der Schülerselbstverwaltung - mit Hilfe der Pädagogen - geschickt die entsprechenden Zirkel heraus, woher die heute zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ausgenutzt wurden. Die weitere Aufgabe ist in erster Linie die Organisierung der dem differenzierten Interesse der Schüler in der Oberstufe entsprechenden Möglichkeiten. In dieser Frage ist es unser grösstes Problem, dass wir den berechtigten Anspruch der Eltern und Kinder auf "Extrastunden" im Rahmen der Schule nicht erfüllen können.

5. Die in der Tagesheimschule entwickelten Beschäftigungsformen

In Kenntnis unserer Aufgaben und gestützt auf unsere Erfahrungen entwickelte sich unser Bestreben, während der freien Beschäftigungen jeden tun lassen, wozu er Lust hat.

Wenn es nur möglich ist, verbringen die Kinder die Zeit an der frischen Luft. Von den Umständen abhängig fragt der Pädagoge nach 20-25 Minuten, wer Lust hat, ein neues Spiel

zu lernen, oder an irgendeiner Beschäftigung teilzunehmen. Das wird aber nicht obligatorisch. Wenn jemand vertieft liest oder spielt, kann dies fortsetzen, wenn sein Benehmen einwandfrei ist. Gleichzeitig achtet der Pädagoge darauf, dass sich die Kinder, die regelmässig "zurückgezogen" ihre Freizeit verbringen, wenigstens von Zeit zu Zeit in die Beschäftigungen in Gruppen einschalten. Bei den Beschäftigungen auf dem Hof streben die Pädagogen, mit richtigem Zusammenwirken, bewusst an, die Schüler von zuerst zwei, später gegebenenfalls von mehreren Klassen in das gemeinsame Spiel miteinzubeziehen. Es werden gemischte Gruppen gebildet, und Wettbewerbe unter den einzelnen Gruppen veranstaltet. Eine besonders gute Möglichkeit bietet dafür der Spielhof der Schule in Makó. Hier sind nämlich - mit Hilfe der verschiedenen Betriebe, gesellschaftlicher Organe - nicht nur Schankel, Sprossenleiter und Rutschbahn, sondern für die Kinder besonders beliebter Sandkasten und Kritzelwand auch, auf der manchmal ein ganzer Zeichenwettbewerb entsteht.

In der im Freien verbrachten Freizeit werden oft - wenn es notwendig ist, mit der kleinen Veränderung der Ordnung der Beschäftigungen - in den Stadtpark Ausflüge organisiert, oft je zwei Klassen gemeinsam. Der Weg dahin bietet viele Möglichkeiten zur Anwendung der erworbenen Kenntnisse - z.B. im Verkehr -, andererseits zur Beobachtung nach vorher gegebenen Gesichtspunkten /z.B.: Wie weit ein Bau fortgeschritten ist, welche Veränderung ist an einer Strassenkreuzung zu sehen/. In dem Park werden - wieder nicht mit obligatorischem Charakter - von den Kindern regelmässige Beobachtungen über die Veränderungen der Natur angestellt.

Im allgemeinen verfolgen auch die Spaziergänge einen bestimmten Zweck. So ist das den Schülern interessanter, andererseits lernen sie es, mit "Offenen Augen" auf den gewohnten Strassen zu gehen. Eine besondere Freude, und gleichzeitig die praktische Anwendung vieler erworbenen Kenntnisse bedeutet es, wenn z.B. die Schüler - aufgrund einer vorangegangenen Besprechung mit dem Pädagogen in ein Geschäft hineingehen, und dort mit einem Verkäufer sprechen können, "Reportage machen" können. /In den stilleren Zeiten des Vormittages ist ein Erwachsener

dazu für einige Minuten bestimmt bereit./

Auf den Beschäftigungen, die im Klassenzimmer gehalten werden müssen, bedeutet die "Auflockerung" der Klassenrahmen ein grösseres Problem. Dafür scheinen die Klub-Veranstaltung und die Herausbildung der Hobby-Zirkel sehr geeignet zu sein. Wir haben die Klub-Beschäftigungen so organisiert, dass im Stundenplan der vier Klassen in der Unterstufe wöchentlich einmal zu gleicher Zeit die 45 Minuten lange freie Beschäftigung stattfindet. In dieser Zeit wird in den vier Klassenzimmern von den vier Pädagogen je ein Klub mit einer speziellen Tätigkeitsform /z.B. Tanz, Volkstanz - Puppenspiel, Herstellung von Puppen und Organisierung von Vorstellungen - Handarbeit, Batiken, Nähen - Basteln, Papierarbeit, Holzarbeit/ gebildet. Die Möglichkeiten der Klubs werden den Schülern bekanntgemacht und die Kinder melden sich dementsprechend - von ihren Klassen unabhängig - in die einzelnen Klubs. Nach einer vorangehenden Information ist das Programm der Klubs so zu gestalten, dass sich das Interesse der Kinder proportionell gut verteilt. Selbstverständlich ist auch an der Arbeit des Klubs die Teilnahme nicht obligatorisch, wenn sich jemand nirgendwohin meldet, bleibt in seiner Klasse und macht, was er will, so aber, dass er die anderen nicht stört. Bis jetzt war das Interesse für die Klubs so gross, dass das Problem nicht darin bestand, wie wir die Schüler in die nützliche und interessante Tätigkeit einbeziehen sollen, sondern wie wir die Zahl und den Wirkungskreis der Klubs erweitern können /Dazu sind aber auch personelle und objektive Voraussetzungen notwendig; muss ein Pädagoge da sein, sowie Lehrsaal oder ein anderer Raum/.

Die Schüler in der Oberstufe gehen in der Freizeit nach dem Mittagessen ihrer Klub-Tätigkeit nach.

Die Klub-Veranstaltungen haben viele Vorteile: Die Schüler lernen nicht nur die Art und Weise der kulturierten Freizeitgestaltung kennen, sondern neue Verbindungen entstehen mit Lehrern und Schülern anderer Klassen, die Klubs laden einander zu ihren Tätigkeiten im Klub ein, es entwickelt sich ein gewisser gesunder Wettbewerb, eine Konkurrenz unter ihnen. Die Tätigkeiten, Programme in den Klubs sind motivierend, so schliessen sich die Schüler stufenweise an.

Ihre Selbständigkeit entwickelt sich, sie sammeln selbständig Material, sie planen und sind schöpferisch tätig.

Mit einem ähnlichen Charakter entstehen auch die Hobby-Zirkel. Der Hobby-Zirkel braucht nicht unbedingt viel Zeit, bedeutet auch nicht unbedingt eine schöpferische Arbeit. Wir halten ihn aber für sehr wichtig im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung. In der Arbeit unserer Hobby-Zirkel ist es nämlich das Wesentliche, dass die Schüler etwas sammeln und dies ordnen. In der Schule berichten sie "nur" darüber, sie zeigen ihre Sammlungen, eventuell tauschen sie, aber die eigentliche Arbeit verläuft in der Freizeit zu Hause. Das Sammeln als Hobby kann auch schon bei den Schülern der ersten Klasse ausgebildet werden und kann auch im Erwachsenenalter behalten werden. Es braucht nicht zeit- und geldaufwendig zu sein. Die Kinder sind übrigens sehr erfinderisch bei der Auswahl des Gegenstandes zum Sammeln, angefangen von den Bildern über gewisses Thema, ausgeschnitten aus alten Bilderzeitungen, über bestimmte Angaben bis zu den verschiedenen Etiketts. So ein Sammeln ist nicht nur eine gesunde Leidenschaft, sondern Quelle und Anwendungsmöglichkeit vieler Kenntnisse.

Eine nützliche Tätigkeit bei der Erziehung zu der kulturierten Freizeitgestaltung ist der Lesezirkel, dessen Mitglieder in erster Reihe Kinder sind, die gerne lesen. Die Schüler selbst organisieren die entsprechende Bezeichnung der in der Schule gelesenen Bücher, damit jeder die angefangene Lektüre in der Freizeit fortsetzen kann. Die sich freiwillig Meldenden führen schon auch ein Tagebuch, in das minimal der Titel und der Verfasser des gelesenen Buches und Märchens eingetragen werden, die Grösseren schreiben auch das in das Tagebuch, was ihnen gefiel und warum. Von Zeit zu Zeit berichten die Mitglieder des Lesezirkels den anderen Schülern der Klasse über ein Leseerlebnis, sie erzählen eine ihnen liebe Geschichte. Das ist auch aus mehrerer Hinsicht bedeutsam: sie beginnen so zu lesen, dass sie das Wesentliche erzählen können, sie formulieren was sie sagen möchten, sie lernen es, vor anderen etwas vorzutragen, was nur sie kennen, also anderen begreiflich machen müssen; andererseits erwecken die "Vortragenden" mit ihrer Begeisterung, mit ihrem durch die Lektüre und den Vortrag gegebenen Erlebnis das Interesse an Lesen manchmal auch bei Schüler, die der

Pädagoge vergeblich zum Lesen anspornte. Gelegentlich werden Erlebnisberichte auch über die zu Hause gelesenen Bücher, Geschichten gehalten.

Also mit den Hobby-Zirkeln und mit den Lesezirkel - auf die Einwirkung der Schule, der Umgebung, der Schulkameraden - entsteht ein Interesse, zu dessem Erfüllen Schulkameraden nicht unbedingt notwendig sind. Unsere Erfahrung ist nämlich, dass sich unsere Kinder in der Gemeinschaft unter den Gleichaltrigen sehr wohl fühlen, und das ist sehr gut. Auf der anderen Seite wollen sie nicht allein sein, weil sie allein nicht leben können. Einem Fragebogen nach müssen ungefähr 70-80 % der Schüler oft allein zu Hause sein /die Unsicherheit ergibt sich aus der verschiedenen Interpretation des Wortes "oft"/, aber nicht einmal 30 % der Schüler antworten, dass er wenn es notwendig ist, gerne allein ist. Zur Begründung beruft sich nur ein kleiner Teil darauf, dass er Angst hat, die überwiegende Mehrheit langweilt sich. Die Tagesheimschule bietet viele Möglichkeiten zur Bildung einer guten Gemeinschaft, aber wir sollen die Kinder auch lehren, wie man auch allein die Zeit sinnvoll verbringen kann.

Zur Freizeitgestaltung bietet der freie Sonnabend der mit der 5-Tagen Unterrichtswoche arbeitenden Schule eine spezielle Möglichkeit. Am Sonnabend gibt es weder Unterricht, noch Lernen, die Kinder können auf die Bitte der Eltern zu Hause bleiben, aber ihre grosse Mehrheit kommt auch am Sonnabend in die Schule, dieser Vormittag ist also auch pädagogisch geplant und organisiert. Am Sonnabend vormittag werden die Klub-Veranstaltungen, die grösseren Spaziergänge, Ausflüge, Jungpionieren-Veranstaltungen organisiert. Die ganze Unterstufe der Schule in Makó /jetzt schon mit Parallelklassen/ hat 5 Tage -Unterricht, darum wird eine erhöhte Aufmerksamkeit darauf gerichtet, dass an den Veranstaltungen am Sonnabend vormittag Möglichkeit für die gemeinsame Tätigkeit der verschiedenen Klassen, für die Erweiterung des sozialen Beziehungssystems der Kinder, für die Herausbildung der Gemeinschaft in der Unterstufe geschaffen wird.

Wir haben nur einige Tätigkeitsformen der Freizeitbetätigung erwähnt, die in der Tagesheimschule speziell angewendet werden können. Neben diesen bauen wir die pädagogische

Organisierung der Freizeit sowohl inhaltlich als auch didaktisch auf die in guten Horten oder aus der Literatur gewonnenen Erfahrungen.

/Wir sind nicht darauf eingegangen, welche Möglichkeiten die einzelnen Tätigkeitsformen der Freizeit zur Befestigung und Vertiefung der in der Unterrichtsstunde erworbenen Kenntnisse bieten./

Konklusionen - Schlussfolgerungen:

In dem organisierten Rahmen der Tagesheimschule ist die in der Schule verbrachte Freizeit ein neuer pädagogischer Begriff. Sie bedeutet, dass die Schüler einen Teil der Zeit durch den Stundenplan bestimmt, aber mit freigewählter - also nicht obligatorischer - Tätigkeit verbringen.

Die pädagogischen Möglichkeiten und Aufgaben der Schule sind im grossen Masse gewachsen, dadurch, dass sie ihre institutionelle erzieherische Wirkung auch auf einen Teil der Freizeit der Schüler ausbreitet.

Die Freizeit dient der körperlichen und geistigen Erholung der Schüler, sie bedeutet "Ungebunden - sein" und "Befreit- sein", Gleichzeitig muss der Pädagoge die Freizeitgestaltung sehr sorgsam planen und organisieren, denn nur durch zielbewusste und planmässige pädagogische Arbeit können der Unterricht und das Lernen sowie die pädagogische Wirkung der Freizeit im Interesse des Erziehungszieles zu einem einheitlichen Prozess verschmolzen werden.

Свободное время в доме-школе

д-р Рожа Ёва

Дом-школа — это созданная автором статьи организационная форма, в которой учащиеся проводят в школе ежедневно 8–10 часов. За это время следуют одна за другой многие формы деятельности, следовательно учащимся необходимо иметь и свободное время, помогающее физическому и умственному освежению.

Свободное время, проведённое в школе, является новым понятием. Оно означает форму деятельности, свободно выбранную учащимися во всех отношениях — значит не обязательную.

В то же время деятельность в свободное время органически входит в целеустремлённую, планомерную и организованную педагогическую работу школы. Это — мнимое противоречие.

В результате опосредствованного управления педагога, целеустремлённого планирования проведения свободного времени как для группы, так и для индивида становится возможным, чтобы дети свободное время проводили, чем они желают, и чтобы эта деятельность в наилучшей мере послужила формированию их личности.

На основании своих опытов автор приводит примеры, как можно в доме-школе /как в младших, так и в старших классах, работая только пять дней в неделю/ достигнуть, чтобы свободное время в целях освежения стала органической частью школьного воспитания.

LEISURE TIME IN WHOLE-DAY SCHOOL

Dr. Éva Rózsa

The whole-day school is a constitutional form, developed by the author, where students spend 8 to 10 hours a day in school. During this period many forms of activity follow each other, consequently the students need leisure time too in order to get refreshed physically as well as mentally.

The leisure time being spent in the school is a new concept. This means a non compulsory form of activity freely chosen by the children. At the same time, however, the activity during leisure time is an integral part of the resolute, systematic and organized educational work. The contradiction is virtual. Through purposeful planning of the leisure time both for groups and individuals it can be reached that with the indirect assistance of the teacher the students do whatever they want in their free time, yet in a way which serves the development of their personality best.



MORALISCHE URTEILE VON IN DER PUBERTÄT
HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERN

Dr. Jenő Gergely

Einer der Problemkreise der persönlichkeitspsychologischen Forschungen ist die Untersuchung des moralischen Entwicklungsganges der Schülerpersönlichkeit. Man forscht eingehend: a/ Das Verstehen der moralischen Begriffe /CSER, 1959/; b/ die Eigenheiten der moralischen Urteile /PIAGET, 1969/; c/ man folgt den in der Regelung des moralischen Verhaltens eine Rolle spielenden psychischen Faktoren /BÁBOSIK, 1975/; man entdeckt den Motivierungshintergrund der Beurteilung des Verhaltens /KOWALJOW, 1972/. Die Untersuchung des moralischen Entwicklungsganges der Schülerpersönlichkeit erstreckt sich stufenweise auf die Erkennung der Umgebungsbedingung und die Analyse der Entwicklungseigenheiten /VIER, 1963/. In der Kenntnis der Quellen der Fachliteratur wünschen wir unsere Forschungen auf diejenigen Kinder beschränken, die einem Hörverlust zufolge geschädigt wurden und in ihrer Entwicklung von den über gesunde körperliche Anlagen verfügenden Schülern abweichen. Es ist unsere Voraussetzung, dass die heilpädagogischen psychologischen Beziehungen der allgemeinen entwicklungspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Fragestellungen ein Interesse erregen mögen.

Ziel und Aufgabe

Zunächst einmal sollen wir davon ausgehen, dass die Grundlage des moralischen Verhaltens und einer der für die moralische Entwicklung charakteristischsten Indizes die Natur der "moralischen Bedürfnisse" ist /BÁBOSIK, 1975/. Die Ausbildung der Bedürfnisse steht in einer engen Verbindung mit der Erziehung, deren Ergebnis ist, dass die äusseren sozialen Bedürfnisse innerlich werden, das heisst sich zum moralischen Bedarf der Persönlichkeit verwandeln /MAKARENKO, 1955/. Durch das Verhältnissystem der Persönlichkeit entfalten sich die den moralischen Normen entsprechenden Tätigkeiten. Als ein Ergebnis davon ändern und konsolidieren sich

die mit der Lenkung und Beurteilung des Verhaltens verbundenen Motive, die sich auf einem höheren Niveau in das System der allgemeinen Orientierung der Persönlichkeit stufenweise einbauen /RUEINSTEIN, 1964/. Das System der miteinander zusammenhängenden Eigenheiten spiegelt das moralische Gesicht der Persönlichkeit treu wider, als das spezifische Verhältnis der Persönlichkeit zu sich selbst und zu ihrer Umgebung. Die moralischen Wertorientationen der Persönlichkeit /MURÁNYI, 1974/ verflechten sich mit den Gewohnheiten, den gesellschaftlichen Verhalten und der moralischen Überzeugung, die sich unter dem Einfluss der Umgebungsbedingungen und der Erziehungswirkung ständig ändern, entwickeln.

Es ist ein spezieller Umstand, dass die Persönlichkeitsentwicklung der tauben Kinder auch durch die sich aus der Taubheit ergebenden Abstraktionsschwierigkeit beeinflusst wird. Es ist charakteristisch für die Taubheit, dass sie die Entfaltung der Abstraktionseinstellung hemmt. Im Laufe der Auslegung unserer Prüfungsergebnisse haben wir auch die sich aus dem eigenartigen Gang der moralischen Urteilsbildung und Motivierung, sowie der Entfaltung des abstrakten Denkens naturgemäss ergebenden Zusammenhänge in Betracht zu ziehen.

Der Zweck unserer Untersuchung ist es, die moralische Entwicklung der tauben Kinder in ihrer Pubertät zu entdecken und deren Spur zu verfolgen, mit besonderer Rücksicht auf die Gestaltung der moralischen Urteilsbildung und Motivierung. Infolgedessen sehen wir für unsere Aufgabe an:

- a/ die Erkennung und Auslegung des moralisch beanstandbaren Verhaltens zu analysieren,
- b/ die mit dem Mass, der Beurteilung und Motivierung der Strafe verbundenen Schülermeinungen zu bewerten.

Methode der Untersuchung

Wir haben unsere Untersuchung mit derselben Kindergruppe ausgeführt. Die erste Angabenaufnahme geschah im Alter der Klasse VI und die zweite im Alter der Klasse VIII. An der Untersuchung nahmen 36 Schüler teil.

Zur Zeit der Untersuchungen war das Durchschnittslebensalter der Schüler anderthalb-zwei Jahre höher als dasjenige der normal entwickelten Schüler in denselben Klassen. Ein Hörverlust unter 70 dB wurde bei zwei Schülern, ein Wert über 70 dB bei 34 Schülern gemessen. Die Hörentwicklung und Spracherziehung wurden bei 30 Schülern im Kindergartenalter begonnen. In Hinsicht auf die Sprachverständlichkeit war die Sprache von 11 Schülern "gut" verständlich. Eine veränderliche Artikulationsschwierigkeit wurde bei 17 Schülern referieren. Bei acht Schülern haben wir eine bedeutende Artikulationsstörung beobachtet.

Unsere angewandte Methode war eine der Varianten des von PIAGET /1935/ ausgearbeiteten Verfahrens. In Laufe der Ausarbeitung unseres Bewertungssystems haben wir die moralischen Konventionen der ethischen Normen vor Augen gehalten, die uns den Umgebungs- und Erziehungsfaktoren der Entstehung der Motive näher bringen.

PIAGET verfuhr während der Forschung der moralischen Entwicklung des Kindes mit kurzen "Mustergeschichten". Er wendete Erzählungen an, die mit dem Alltagsleben des Kindes verbunden sind. Im Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit waren Ungeschicklichkeit und Aneignung als die die meisten Konflikte herbeiführenden Faktoren. Für die tauben Kinder arbeiteten wir ähnliche Erzählungen aus, die trotz der Einfachheit des Textes die Situationen, in denen Ungeschicklichkeit und Aneignung als zu beurteilende Handlungen vorkommen, inhaltlich enthalten.

Wir haben die kurzen Geschichten zu zweien in die Hände der Schüler gegeben. Nachdem die Schüler je eine Geschichte laut ein- oder zweimal /manchmal selbst mehrmals/ gelesen hatten, zitierte der Leiter der Prüfung den Inhalt des Textes für Befestigung.

Die ersten vier Geschichten sind mit der Ungeschicklichkeit und die weiteren vier mit der Aneignung verbunden. /Vgl. die Geschichten im ANHANG/.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung wendeten wir die Methode des Verhörs an. Die Prüfungsperson hatte mehrere nacheinander folgende Fragen zu beantworten. /Die Antworten wurden zu Protokoll genommen/. Es wurden die folgenden Fragen gestellt:

- a/ Sind die Gestalten der Geschichten schuldig oder nicht? /Haben sie einen Fehler begangen oder nicht?/
- b/ Welches Kind hat den schwereren Fehler begangen?
- c/ Warum? /Du sollst es erklären!/
- d/ Würdest du ihn bestrafen oder nicht?
Wie, womit würdest du dies tun?

Die Prüfungsperson sollte das schuldige bzw. das den schwereren Fehler begehende Kind von den zwei Gestalten der Geschichte auswählen und sie hatte zu entscheiden, in welcher Beziehung sie gefehlt haben. Die Person hatte ihre Entscheidung zu begründen und in Hinsicht der Strafart Stellung zu nehmen.

Für die Festsetzung der Angaben und im Interesse der darauf folgenden numerischen Bearbeitung haben wir eine Tabelle verfertigt, in der die Vornamen der in den Geschichten teilnehmenden zwei-zwei Kinder angegeben waren. In der Säule bezeichnet mit Nr.1 treten die Kinder mit weniger inkorrektem Benehmen auf, in der Säule Nr.2 diejeniger mit wahrlich inkorrektem Benehmen /Tabelle 1/a/.

Tabelle 1/a

Teilnehmer der Geschichten und
Gruppen der Mustergeschichten

<u>Geschichten</u>	<u>Kind 1</u>	<u>Kind 2</u>
I	Pista	János
II	Sári	Éva
III	Józsi	Ferenc
IV	Kati	Mária

Danach haben wir die für die Auslegung der wahlbedürftigen Aufgaben notwendigen Bezeichnungen eingeführt /Tabelle 1/b/ und dann die auf die Art und Weise der Strafe bezüglichen Angaben gruppiert. /Vgl.: unter der Überschrift "Festsetzung des Masses der Strafe"/. Unsere weitere Aufgabe war die Kategorien der Motive aufzustellen.

Tabelle 1/b

Die Wahlkategorien und ihre
Bezeichnungen

1. Er hält das Kind Nr.1 für schuldig.
2. Er findet das Kind Nr.2 schuldig.
3. Er betrachtet beide mit Bestimmtheit als schuldig.
4. Beide Kinder sind schuldig aber Nr.1 oder Nr.2 beging seiner Meinung nach einen schwereren Fehler.
5. Keines der Kinder ist schuldig.
6. Er ist unsicher in der Bezeichnung des den Fehler begehenden Kindes; er vermag nur unter dem Einfluss der Instruktion zu wählen.
7. Nicht kategorisierbar.

Analyse der Untersuchungsangaben

Im Laufe der Prüfung hat jeder Schüler den begangenen Benehmensfehler festgestellt. Die Antworten wurden zusammengefasst. Die Geschichten wurden mit der Zusammenziehung der Gruppen I-II und III-IV gruppiert. Die Ungeschicklichkeitsgeschichten /I-II/ und die mit der Aneignung verbundenen Fälle /III-IV/ wurden abgesondert. Ihre prozentuale Verteilung wurde aufgrund der schon erwähnten Kategorisierung in Tabellen gegeben.

Und jetzt prüfen wir die Angaben der folgenden Tabelle /2/a und 2/b/:

Tabelle 2/a

Feststellung der moralen Schuld
in der Klasse VI

Geschichten	Wahlkategorien in Prozentzahlen								
	1	2	3	4	5	6	7	%	
			1	2					
I-II	16	11	5	5	5.5	3.3	4.2	-	50
III-IV	6	12.5	15	5	8.0	-	2.5	2	50
%	22	23.5	20	10	13.5	3.3	6.7	2.0	100

Tabelle 2/b

Feststellung der moralen Schuld
in der Klasse VIII

Geschichten	Wahlkategorien in Prozentzahlen								
	1	2	3	4	5	6	7	%	
			1	2					
I-II	5	17,5	15	4,5	7	-	1	-	50
III-IV	4	10.5	19.5	6.5	9.5	-	-	-	50
%	9	28.0	34.5	11	16.5	-	1	-	100

Aufgrund der Angaben der Tabellen prüfen wir die einzelnen Klassen und die zwischen ihnen entdeckbaren Unterschiede. 36 geprüfte Schüler gaben in den vier Geschichtenpaaren zusammen 144 Antworten. Dies bedeutet, dass alle die geprüften Kinder in den Klassen VI und VIII geantwortet haben. Aufgrund der Auswertung den Kategorien gemäss haben wir die folgenden Angaben erhalten:

a/ Die Antworten der Kategorie 1 sind in Bezug auf die Ungeschicklichkeits- und Aneignungsfälle zu trennen, denn wir bekommen so ein differenzierteres Bild.

In der Klasse VI fallen 16 von den 22 Prozenten der Antworten auf den ersten Schüler in der Beurteilung der Ungeschicklichkeit. Auf die Aneignungsfälle fallen 6 Prozente. In der Klasse VIII ist dieselbe Reihenfolge zu finden aber mit wesentlich niedrigeren prozentualen Werten /5 und 4 %/. Die Änderung zwischen den Schülern der Klassen VI und VIII ist somit in dieser Kategorie positiven Charakters. In der Klasse VI wird die mit der Ungeschicklichkeit verbundene moralische Schuld mehr ohne Rücksichtnahme auf die Absicht beurteilt. In der Klasse VIII wird aber das mehr beanstandbare Benehmen dem Charakter der Absicht gemäss bewertet. Dies geht auch aus der Analyse der Kategorie 2 hervor, wo eine Verschiebung in der Richtung nuancierterer und adäquaterer Wahlen zu beobachten ist.

b/ In der Kategorie 2 entwickelt sich die Auswahl des schuldigeren Kindes in die für die Klasse VIII annehmbare Richtung. In der Klasse VI gibt die Kategorie 2 23.5 % der Antworten, während in der Klasse VIII dieses Verhältnis 28 % ist. Dies bedeutet, dass in dieser Kategorie, im Laufe der Wahlen, die Tat selber in den Urteilen der tauben Schüler als Schuld hervorgehoben ist. In dieser Bewertung dominiert der Materialschaden und diese Schüler beurteilen die Situationen, Personen auf diesem Grund.

c/ Die Angaben der Kategorie 3 zeigen, dass die geprüfte Person beide Schüler schuldig gefunden hat. In der Klasse VI macht dieses Motiv 20 % der Wahlen aus. In der Klasse VIII kommt dieselbe Angabe mit 34.5 % vor. Dies weist darauf hin, dass das taube Kind die Schuld mehr und mehr bestimmt. Aber es vermag diese /selbständig oder unter dem Einfluss der Situation/ nicht auch differenziert zu bewerten. Daraus lässt sich eine Folgerung ziehen, dass auf die Frage des Prüfungsleiters, welches der zwei Kinder und warum schuldiger sei, unter den Teilnehmern der zwei Geschichten, die Schüler der Klasse VI kaum einen Unterschied machen. Es ist eine interessante Angabe der Untersuchungsergebnisse, dass in der Klasse VIII die Schüler die kleinen Teilnehmer der Geschichten mehr und mehr bestimmt für schuldig halten, aber sie neigen mehr zu der Ansicht, dass die Teilnehmer der Situation 2 schuldiger seien. Nichtdestoweniger betonen sie gleichwohl, dass beide gleichmässig "schlimme Kinder" seien /34.5 %/. Das taube Kind vermag in einer konkreten Situation sein Urteil gewiss viel nuancierter zu formulieren, wie dies auch durch einige Erfahrungen der Prüfung gezeigt wird. Er kann im allgemeinen dann ein nuancierteres Urteil bilden, wenn das Unrecht nicht an ihm begangen war. In übrigen Fällen ist für ihn die Voreingenommenheit charakteristisch, die seine Urteilsbildung auch ohnehin in vielen Beziehungen leitet. Das Verstehen der Lebenssituationen, das Erkennen des kausalen Verhältnisses, die Auslegung der interpersonellen Verbindungen manifestieren sich schematisch, einseitig /POCEAPIN, 1965/. Das taube Kind wird durch seine auf den verbalen Umgang, die ideelle Wahrnehmung und die Erkennung der einfachen sozialen Situationen bezüglichen Erfahrungen - wie aus den Vorigen folgt - dazu bewogen, dass er die Misserfolge seines Verhältnisses zu seiner Umgebung wiederdurchmacht /SMITH, 1959/. Auch die in der Klasse VI vorkommende kritiklose Urteilsbildung weist auf diese psychische Eigenheit hin.

d/ Eine bedeutende Abnahme der Kategorien 5, 6, 7 zeigt sich in der Klasse VIII.

Die richtige Beurteilung der moralischen Schuld ist ein Zeichen der stufenhaften Entwicklung. Das schuldigere /"schlimmere"/ Kind wird von den Schülern in ihrem Alter in der Klasse VIII schon richtiger bezeichnet. Es ist aber für ihre Wahl in erhöhtem Grade charakteristisch, dass sie die Schuld beider Kinder als identisch ansehen. Die Tendenz einer differenzierteren Wahl erhöht sich nur in verschwindendem Masse.

Die Prüfungspersonen sehen die Ungeschicklichkeit als eine Schuld geringerer Masses an als die Aneignung. Im Laufe der differenzierteren Wahl ziehen die Kinder schon auch den sozialen Wert der Tat in Betracht und bewerten auch die Motive der Personen. /Z.B.: "Beide haben Fehler begangen, Kati ist jedoch nicht so schuldig, weil sie ihrer Freundin helfen wollte."/

Es zeigt sich aus der Untersuchung, dass das taube Kind die Grösse des Materialschadens gern erwägt. Eigentlich, wenn es die Tat selber beurteilt, weist es auch auf den entstandenen Schaden und seine Grösse hin. Als es sein Urteil aufgrund der handelnden Absicht bildet, meldet sich die Wirkung des personalen Erlebnisses in der Beurteilung der Mustergeschichte als ein dominierender Faktor.

Erklärung der Begehung des Vergehens

Es ist charakteristisch für das taube Kind, dass er sich nur dann sprachlich gern erklärt, wenn er dazu in erhöhter Masse genötigt ist. So kommt eine Motivierungslage gewöhnlich nur bei Schülern entwickelter Sprachfähigkeit vor. Die Mädchen sind mehr zu von den Mustergeschichten suggerierten Situationen gebunden, so sind ihre Motivationsantworten derselben Nummer wie die gestellten Fragen. Die Knaben verhielten sich in ungebundenerer Form, "freier" zur Aufgabe und demzufolge

folge gaben sie mehrere Erklärungen. Die gruppierten Motive sind in den folgenden Tabellen gegeben /3/a-b/. Die Kategorien der Motive wurden aufgrund ihrer Häufigkeit geordnet.

Tabelle 3/a

Erklärung der moralischen Schuld
in der Klasse VI

Geschichten	<u>KATEGORIEN DER MOTIVE</u>										Insgesamt	
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j		%
I	5	2	6	-	1	-	1	-	-	-		15
II	5	-	3	1	2	-	3	-	-	-		14
III	7	-	8	3	4	2	6	1	9	5		31.5
IV	7	3	9	6	4	5	5	2	0.5	2		43.5
Insgesamt:24	5	26	10	11	7	15	3	1	2			100.0

a: Materialschaden

b: sehr grosser Schaden

c: Verbotbenennung

d: Negative Folgen im allgemeinen

e: Auslegung der Absicht mit Hervorhebung des Textteiles

f: Auslegung der Absicht

Tabelle 3/b

Erklärung der moralischen Schuld
in der Klasse VIII

Geschichten	KATEGORIEN DER MOTIVE											Insgesamt %
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j		
I	2	6	1	-	5	2	1	-	-	-		17
II	2	1	3	-	2	1	3	1	1	-		14
III	2	1	14	1	5	3	-	1	-	1		28
IV	1	-	17	4	8	8	-	2	-	2		51
Insgesamt:	6	8	35	5	20	14	4	4	1	3		100.0

g: Mangel an Umsicht

h: Gemeinsame Auslegung der Verbotsübertretung und Absicht

i: Verbotsübertretung und ausdrücklicher Schaden

j: Hinweis auf eine moralisch richtigere Lösung

Im Verlauf der Untersuchung haben wir den eigenartigen Umstand, dass die Unentwickeltheit der verbalen Kommunikation und des Denkens der hördefektiven Schüler in der Zurückgebliebenheit der moralischen Urteilsbildung erweislichermaßen erscheint, in Betracht genommen. Dieser enge Zusammenhang bedeutete Schwierigkeiten für uns selbst in forschungsmethodischer Hinsicht, weil aufgrund der Antworten, die ein überwiegend unmittelbar an der Betrachtung haftendes Denken und ein in der Entwicklung stark gehemmt verbales Kommunikationsniveau spiegeln, die Entdeckung, Auslegung und Kategorisierung der Motive nur mit einer ausserordentlich nuancierten Differenzierung /und auch so nur schwer/ gelöst werden kann.

Um dies näherzubringen, erwähnen wir als Beispiele die folgenden Eigentümlichkeiten:

- a/ Sie identifizierten das Ganze der moralischen Schuld häufig mit den auf nur einen Teil der Handlung bezüglichen Begriff /er zerbrach die Teller; das Tintenfass ist umgeworfen worden; die Vase ist zerbrochen, denn er gab ihr einen Stoss, usw./.
- b/ Mangel an der Anwendung synonyme Begriffe /besonders bei der Beurteilung menschlicher Eigenschaften: ein "schlimmes Kind", er sagt nicht die Wahrheit"; "er stiehlt", usw./.
- c/ Motivierung mit der Wiederholung eines Satzes der Mustergeschichte, der sich meist auf die Folgen bezog /"Zoli hat das Hörnchen gegessen"; "Er hat die Schokolade gegessen, das Papier in den Mist geworfen", usw./.

Um diese eigenartigen Probleme beruhigender lösen zu können, ist es notwendig, die forschungsmethodischen Verfahren weiterzuverfeinern.

Nach Untersuchung der Motivationskategorien in den Klassen VI und VIII haben wir die folgenden Angaben erhalten:

a/ In der Klasse VI sind der Materialschaden und die Verbotsübertretung sehr wichtige und dominante Faktoren bei der Erklärung der Schuld. Der vorige Faktor macht ungefähr 24 % aller der Motivationsantworten aus und der letztere Faktor 26 % der Antworten. Dieses Verhältnis gibt die Hälfte sämtlicher Antworten.

Das Prozent bei den Ungeschicklichkeitsgeschichten /Geschichten I und II/ ist 10, bei den mit der Aneignung verbundenen Geschichten ist es 14. Die Grundlage der unrichtigen Beurteilung ist auffällig, wenn wir die 9, bzw. 17 Prozente der Verbotsübertretung auch einbegreifen. Die auf die Verbotsübertretung hinweisenden Motivierungen bieten sich aus den Eigenheiten der Lebenssituation. Anstatt der

Erklärung und des Beispiels kommt das Verbot auf die erste Stelle von der Seite der Erwachsenen, selbst noch in diesem Lebensalter. Das taube Kind nimmt dies auch an und motiviert seine Tat dementsprechend.

Die Auslegung der Absicht /Kategorie "f"/ ist sehr niedrigen Prozents, nicht mehr als 7. Sie motivieren die Wahl ein wenig öfters, mit einer im allgemeinen negativen Folge /10 %/. Die implizierte Auslegung der Absicht kommt in 11 % vor. Die Geschichte motiviert die Wahl mit einem akzentuierten Wort, mit einem solchen Halbsatz. Fassen wir die Kategorien "c" und "f" zusammen, so bekommen wir wesentlich günstigere Ergebnisse in den Wahlmotivierungen der tauben Kinder in der Klasse VI. Es ist erwähnenswert, dass die Auslegung der Absicht in den ersten zwei Geschichten nicht mehr als 3 % ausmacht, in den Geschichten 3 und 4 hingegen 15 %. Bei den mit der Aneignung verbundenen Geschichten findet auch eine Motivenauslegung statt und diese Motivierungsform gerät auf die dritte Stelle in der Reihe der Motive. Es stellt sich aus der Gegenüberstellung der Motive heraus, dass bei Feststellung und Erklärung des Fehlers im Benehmen die Berücksichtigung der Umstände weniger in Frage kommt.

b/ Die Schüler der Klasse VIII geben die folgende Erklärung für die begangene moralische Schuld.

Die Anzahl der in die Kategorie "a" fallenden Motivierungen nimmt stark ab /6 %/. Die Kategorien "a"- "b" /Hinweis auf den Materialschaten/ geben 14 % der gesamten Motive. Die Kategorie "c" /Hinweis auf die Übertretung/ nimmt hingegen zu und gibt 35 % der sämtlichen Motive. Die auch gemeinsam auslegbaren Kategorien "c" und "f" /Auslegung der Absicht/ verschieben sich in bedeutendem Masse in die positive Richtung. 34 % der sämtlichen Antworten kann in diese Gruppe eingereicht werden.

Nach Vergleich der zahlenmässigen Angaben der beiden Schulklassen ergibt sich, dass die Schuldauslegung sich immer mehr entwickelt. Der Hinweis auf den Materialschaden nimmt ab /14 %/, die Rolle und Bedeutung des gesellschaftlichen Verbots aber nimmt zu /9 %/, ebenso wie die Erkennung und differenziertere Auslegung der Absicht /von 18 % auf 34 %/. Es kann als eine wichtige Tendenz bewertet werden, dass der Hinweis auf die moralisch richtige Lösung erscheint.

Festsetzung des Masses der Strafe

Der Prüfungsleiter hat die folgende Frage immer gestellt:

"Wie und womit würdest du das schuldige Kind strafen?"

Die Antworten der Schüler wurden aufgezeichnet und dann in Typen eingereiht. Die in den einzelnen Geschichten /I, IV/ vorkommenden Strafweisen haben wir in der zusammenfassenden Tabelle gesammelt und auch prozentual bearbeitet. Die einzelnen Strafarten /die charakteristischen/ wurden mit den Majuskeln des ABC bezeichnet. Dies ist auch tabellarisiert worden. /Tabelle 4/.

Die Strafarten und ihre Bezeichnungen:

- A - Ersatz des verursachten Schadens
- B - Verbot von etwas, was er liebt /auch allgemeines Verbot/
- C - Entziehung des Spaziergangs, des Spiels, des Fernsehens, des Kinos
- D - Scharfe Rüge - von der Seite der Erwachsenen
- E - Sanktion im Erziehungsheim
- F - Strafe mit Arbeit
- G - Mahnung, Überzeugung, Erklärung

- H - Ausschluss aus dem Kollektiv der Schule.
 I - Stellung einer harten Strafe in Aussicht
 J - Nicht kategorisierbar.

Tabelle 4

Kategorisierung der Strafarten
 /Prozentuell gegeben/

Geschichten	KATEGORIEN DER STRAFARTEN										Insgesamt
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Klassen I-IV											
Klasse VI I-IV	12	9	20	28	12	6	9	1	2	1	100
Klasse VIII	7	5	20.5	17	13	4	28.5	4	3	1	100

Die Bestimmung der Strafe /Zumessung des Masses/ von der Seite des Schülers fällt häufig mit den Strafverfahren zusammen, über die er auch eigene Erfahrungen hat. Die Sanktion, die Strafe können aus einer eigenartigen moralischen Tat. Bei der Bestimmung der Strafe dominiert also die Rolle der Umgebung und die geprüfte Person entscheidet zunächst aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen.

Es kann aufgrund der Tabelle festgestellt werden, welche sind in der Klasse VI die häufigsten Strafarten. Das 28 Prozent der scharfen Rüge bezeichnet, dass dies die dominante Vergeltungsweise im Falle der negativen Schulden ist. Die Kategorie "C" hat auch ein sehr hohes Prozent, was bedeutet, dass auch die Entziehung des Spazierganges, des Spiels, des Fernsehens, des Kinobesuchs sehr häufig /20 %/ ist. Die anderen Sanktionen erzieherischen Charakters kommen in 12 % vor. Die Überzeugung und Erklärung zeigen sich, als eine ent-

wickelte Kategorie /"F"/, in einem niedrigen Prozent /9.0 %/. Die Erscheinung der Kategorie "H" mag sehr günstig und positiv bewertet werden.

Die in den Meinungen der Schüler in der Klasse VIII vorkommen den Strafarten zeigen schon ein wesentlich entwickelteres Niveau. 28.5 % sämtlicher Antworten fällt in den Kreis der eine entwickeltere Kategorie bedeutenden Überzeugung, Erklärung, Mahnung auf diesem Gebiet. Die geprüften Schüler zeigten eine beinahe sprunghafte Entwicklung. Die Verbotsformen bleiben auf einem identischen Niveau /20, bzw. 20.5 !/. Die scharfe Rüge als Strafart zeigt eine sinkende Tendenz /von 28 % auf 17 %/. Der Ausschluss aus dem Kollektiv als eine Form der Strafe erhöht sich weiter /4 %/.

Es soll auch darauf hingewiesen werden, dass in der Klasse VIII, neben der Lebenserfahrung, das Verständnis immer intensiver zur Geltung kommt, der Kreis der ausgelegten moralischen Kenntnisse sich weitert. Darin spielt - unserer Annahme nach - auch das eine Rolle, dass die Überzeugung, die Mahnung, die Erklärung in der Beschäftigung mit den heranwachsenden Personen das häufigste erzieherische Verfahren wird.

Einige Eigenheiten der moralischen Urteile

Wir haben das Entwicklungsniveau der moralischen Urteile aufgrund drei Faktoren untersucht:

- a/ Feststellung der Schuld,
- b/ Erklärung der Schuld,
- c/ Feststellung der Art und Weise der Strafe.

Wir denken, dass diese drei Faktoren das Entwicklungsniveau des moralischen Urteils des tauben Kindes gemeinsam charakterisieren mögen.

Untersuchen wir - aufgrund von PIAGET - die Charakteristika des Entwicklungsniveaus und vergleichen wir sie mit unseren eigenen Angaben.

- A/ Die prä-moralische Phase ist nichts anderes als die Prüfung der Tat in sich selbst. Die Tat wird unabhängig vom Täter. Abstrahierung von der Absicht. Sein Urteil wird durch den Materialschaden und seiner Grösse umgestaltet.
- B/ Die moralische Phase ist die zweite Stufe der Entwicklung. Es ist charakteristisch für die Urteile, dass sich das Erscheinen der sozialen Projektion der Tat /der Schuld/ verwirklicht. Die Tat wird gemäss dem Urteil des Kollektivs, der Gesellschaft untersucht.
- C/ Die volitive Phase ist diejenige, wo die Berücksichtigung der Absicht dominiert. Der Schüler geht vom Täter aus und beurteilt die Schuld aufgrund dessen.
- D/ In der volitiv-moralischen Phase werden die ersten beiden Gesichtspunkte verbunden. Die individuelle und die kollektive Motive verschmelzen sich ineinander.

Wir sprechen also von einer prä-moralischen Entwicklungsphase, wenn der Schüler das in den Geschichten vorkommende Kind Nr.1 als schuldiger bezeichnet und dies mit einer auf den Materialschaden bezüglichen Erklärung motiviert /Kategorien "a" und "b"/. In der moralen Entwicklungsphase hält er beide Kinder für schuldig. Er motiviert seine Wahlen mit der Schuld gegen das Verbot, mit den negativen Folgen, den subjektiven Folgen, der moralisch besseren Lösung /"c" und "d"/.

In der volitiven Entwicklungsphase wählt er das Kind schlechter Absicht richtig aus und motiviert mit der Auslegung der Absicht oder weist auf die Verantwortungslosigkeit hin /Kategorien "e" und "f" "g"/.

Eigene Untersuchungsangaben sind die Folgenden:

Klasse VI

Wahlkategorien in %	Entwicklungsphase
1. 22.0	Prä-moralische
2. 23.5	Moralische
3. 20.0	Volitive
4-/2. 13.5	Volitiv-moralische

Klasse VIII

Wahlkategorien in %	Entwicklungsphase
1. 9.0	Prä-moralische
2. 28.0	Moralische
3. 34.5	Volitive
4-/2. 16.5	Volitiv-moralische

Die Angaben vergleichend sehen wir, dass in der Klasse VI die ersten drei Kategorien beinahe gleichmässiger Verteilung sind, in der Klasse VIII entsteht aber unter den Wahlkategorien eine wesentliche Differenzierung.

Eine auffallende Verschiebung zeigt sich in der Beziehung der prä-moralischen /1/ und volitiven /3/ Kategorien. In der Klasse VI, in der Motivierung der Wahlen, bilden die "a" und "b" Motiven /24.0 %, 5.0 %/ beinahe 1/3 sämtlicher Antworten. In der Klasse VIII ist dies nicht mehr als 14.0 %.

Die mit Verbot-übertretung verbundenen Motivierungen treten sowohl in der Klasse VI als auch in der Klasse VIII auf entschiedene Weise in den Vordergrund /36.0 %, bzw. 40.0 %/.

Die günstigste Entwicklungslinie wird durch die Gestaltung der auf die Absicht hinweisenden Motivierungen gezeigt /sie erhöht sich von 18.0 % auf 34.0 %/.

Bei der Untersuchung der Kategorien und Motive mögen wir hervorheben, dass während in der Klasse VI die Kategorien Wahl und Motive gewisse Übereinstimmung zeigen, in der Klasse VIII diese Harmonie zwischen Wahl und Motiven locker wird. Die Fähigkeit der richtigen Motivierung entwickelt sich zwar, aber die Fähigkeit der richtigen Konzipierung und Formulierung kommt nicht hinzu.

Die Schüler der Klasse VI vermögen ihre moralischen Urteile auf dem moralischen Niveau, die der Klasse VIII auf dem volitiven Niveau zu verfassen.

Das taube Kind in der Pubertät erkennt und beurteilt die sozialen und ethischen Beziehungen immer sicherer. Er übernimmt die Wertskala, die er besonders bei den erwachsenen Mitgliedern seiner Umgebung erfährt. Zur selben Zeit sollen wir auch in Betracht nehmen, dass trotz dem günstigen sozialen Klima und den wertigen Erziehungssituationen, ein enger Zusammenhang zwischen den Entwicklungsniveaus seines Denkens, seiner Bewertung und seines Urteils besteht.

In der Beurteilung des moralisch richtigen oder unrichtigen Benehmens können wir drei aufeinander gebauten Phasen unterscheiden, die in der von uns geprüften Population der tauben Kinder in der Pubertätszeit gut abge sondert werden können. Diese sind die Folgenden:

- a/ Er erkennt die sozialen und ethischen Beziehungen der Handlung, unterscheidet die zwei moralischen Begriffe /Aneignung und Ungeschicklichkeit/.

- b/ Er entdeckt im Laufe des Vergleichs der Begriffe ihre /wesentlichen und öfters unwesentlichen/ Merkmale und engt damit quasi die Bedeutung der untersuchten Begriffe ein, die auch durch die Armseligkeit des aktiven Wortschatzes - und des eventuell zu Hilfe gerufenen Handsignals - beeinflusst werden.
- c/ Im Laufe der Motivierung des moralischen Urteils werden sich der Vergleich der Motive der moralischen Anforderungen und Handlungen, sowie die Notwendigkeit der Einhaltung der Normen auf einem immer höheren Niveau verbinden.

Einige Erfahrungen der Untersuchung und
die damit verbundenen pädagogischen
Aufgaben

Unsere Untersuchungsangaben beziehen sich auf eine verhältnismässig nicht vielköpfige Kindergruppe. Deshalb können wir aufgrund der erhaltenen Ergebnisse nur die Formulierung einiger Tendenzen unternehmen.

Bei der Charakterisierung der Entwicklung der hördefektiven Kinder finden wir oft solche Meinungen, dass diese Schüler in verschiedenem Masse, mangelhaft die für das Verstehen der Dinge, des Zusammenhangs der Erscheinungen notwendigen Fähigkeiten aufweisen können. Die Integrierung der moralischen Erfahrungen werde durch die Hemmung der lauten Sprache, bzw. in Zusammenhang damit durch die eigenartige Gestaltung der Entwicklung des Denkens erschwert. Dies äussert sich besonders bei einigen Aufgaben, in gewissen Lebenssituationen, zu deren Lösung sie das abstrakte Denken brauchen.

Die Mängel des abstrakten Denkens werden von dem tauben Kind auf eigenartige Weise offenbart. Seine Problemlösungen zeigen im Vergleich denjenigen mit den normalerweise entwickelten Kinder einen Rückstand von einigen Jahren. Aufgrund der Erfahrungen unserer Untersuchung ist es charakteristisch im Verhältnis der moralischen Urteile, dass dieser Rückstand in den letzten Schuljahren - auf eine individuell veränderliche Weise - eine mehr und mehr sinkende Tendenz zeigt. Die Entwicklung der lauten Sprache beschleunigt dieses Tempo, die Aufschliessung, aber das Kind erreicht niemals das Niveau der hörenden Kinder. Die Hemmung der lauten Sprache beeinflusst nachteilig unter anderen auch die Beurteilung des menschlichen Benehmens.

Aus den obigen können wir auch einige pädagogische Folgerungen ziehen.

Das Entwicklungsniveau der moralischen Urteile auf verschiedenen Stufen der Entwicklung verbindet sich nicht immer mit den wesentlichen Zeichen des Inhalts des Begriffes. Dies kann damit erklärt werden, dass wir uns in unserer Erziehungspraxis meist mit der Benennung des Begriffs begnügen und weniger Aufmerksamkeit auf die Hervorhebung, Bewusstmachung der mit dem Inhalt des Begriffes verbundenen wesentlichen Zeichen, sowie auf ihre in den menschlichen Verbindungen, in verschiedenen Lebenssituationen stattfindende Bekanntmachung richten. Die Bewusstmachung der moralischen Begriffe bedeutet die Bereicherung und Differenzierung der sich nach dem Niveau der Persönlichkeit richtenden inhaltlichen Zeichen. Die bewusste pädagogische Lenkung ermöglicht die Vermehrung des aktiven Wortschatzes und die Nuancierung der Sprache der Tauben. Dieser Vorgang beschleunigt die Entwicklung des abstrakten Denkens. Der Lauf der Entfaltung des abstrakten Denkens und die Entwicklung der Motive der moralischen Urteilsbildung zeigen einen bestimmten Zusammenhang. Natürlich auf demjenigen Entwicklungsniveau, wo sich die ganze Persönlichkeit des tauben Kindes offenbart.

A N H A N G

Die für die Untersuchung benutzten
Mustergeschichten

- I./ 1. Die Kinder spielten im Hofe. Die Köchin rief Pista um ihr zu helfen. Pista ging in die Küche ein. Es gab hinter der Tür einen Stuhl. Auf dem Stuhl war ein Tablett. Auf dem Tablett waren 25 Teller, Pista hat eine nicht bemerkt und die Teller mit der Tür auf die Erde hinuntergestossen. Die Teller zerbrachen.
- I./ 2. Als die Lehrerin nicht in der Klasse war, wollte János die Hefte aus dem Schrank herausnehmen. Als er sie herausnahm, stiess er mit der Hand die schöne Vase der Lehrerin. Die Vase fiel hinunter und zerbrach.
- II./ 1. Sári spielte mit dem Füllfeder der Lehrerin. Sie hat auf einem Papierblatt geschrieben und gezeichnet. Inzwischen machte sie einen grossen Tintenleck auf die reine Tischdecke.
- II./ 2. Évi sah, dass das Tintenfass der Lehrerin leer ist. Sie hat gedacht, dass sie das Tintenfass allein vollgiesst. Die grosse Tintenflasche ist umgestürzt, die Hefte, Bücher wurden alle bekleckst.
- III./ 1. Józsis Freund /Zoli/ war sehr hungrig. Weder Józsi noch Zoli hatten Geld um Hörnchen zu kaufen. Józsi ging in den Laden hinein und nahm ein Hörnchen weg. Er verliess den Laden schnell und gab das Hörnchen seinem Freund. Zoli hat das Hörnchen gegessen.

- III./ 2. Feri ging in den Spielwarenladen hinein. Er hat ein schönes Auto bemerkt. Als niemand auf ihn aufgepasst hat, nahm er das Auto weg und kam aus dem Spielwarenladen heraus.
- IV./ 1. Katis Freundin hatte eine schöne Puppe. Zu Hause steckte ihre Freundin die Puppe in ihre Tasche und brachte sie nach Hause für ihr kleines Schwesterchen. Kati suchte nach der Puppe. Ihre Freundin sagte ihr, sie habe die Puppe nicht gesehen.
- IV./ 2. Die Mutter von Mária hat eine grosse Tafel Schokolade bekommen. Als ihre Mutter nicht zu Hause war, nahm Mária die Schokolade weg. Sie hat die Schokolade gegessen, das Papier in den Mist geworfen.

L i t e r a t u r

Bábosik, I.: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. /Rolle der moralischen Bewusstheit in der Regelung des Benehmens/. Verlag der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Budapest, 1959.

Gyógypedagógiai pszichológia. /Heilpädagogische Psychologie/.
/Schriftleiterin: Frau Gy. Illyés/ Verlag der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Budapest, 1969.

Makarenko, A.S.: Werke, Bd.4. Akademie-Verlag - Lehrbucherverlag. Budapest, 1955.

Murányi, M.: Az értékorientációk fejlesztése. /Förderung der Wertorientationen/. Lehrbucherverlag. Budapest, 1974.

Kowaljow, A.G.: Személyiséglélektan. /Persönlichkeitspsychologie/. Lehrbucherverlag. Budapest, 1972.

Piaget, J.: A gyermek kétféle erkölce. /Die zweifache Moral des Kindes/. Ausgewählte Studien. "Gondolat"-Verlag. Budapest, 1969.

Pochapin, S.W.: 1965, Some emotional aspects of deafness. L. 75, 57.

Rubinstein, Sz.L.: Az általános pszichológia alapjai. /Grundlagen der allgemeinen Psychologie/. I-II. Verlag der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Budapest, 1964.

Smith, J.H.: 1959, Hearing loss - community loss. H.H. 27. H. 48.

Vier, W.: Zur psychologischen Analyse moralischer Urteile. In: "Pädagogik", 18. H. 6/1963.

Моральные суждения учащихся с недостатком слуха

д-р Гергей Йене

По свидетельству специальной литературы изучение моральных суждений учащихся с недостатком слуха относится к малоизученным вопросам. Автор считал своей задачей раскрытие содержания, мотивов, заметных тенденций развития осмысления моральных суждений учащихся посредством метода применения показательных историй /ситуаций, связанных с неловкостью и присвоением/ и проекционных картин. Выводы, сделанные на основании предварительных исследований, вносят вклад в изучение моральных суждений учащихся с недостатком слуха и в улучшении педагогических условий их развития.

ETHICAL JUDGEMENTS OF STUDENTS WITH IMPAIRED HEARING

Dr. Jenő Gergely

According to the literature of the subject very few investigations have been carried out on ethical judgements of students suffering of impaired hearing. The author's main goal is to disclose the value judgements, motivations and the major trends in development of understanding. Methods of projective pictures together with ethical sample-stories /situations including awkwardness and misappropriation/ are applied. Conclusions drawn from the analysis of a preliminary study provide additional contribution to our understanding of ethical judgements of students with impaired hearing and therefore the pedagogical conditions of their further development can be improved.

MOTIVE UND GESTALTUNGSFAKTOREN DER BERUFSWAHL
IN DER PUBERTÄTSZEIT

Dr. András Zakar



Zielsetzung und Methode

In den letzten Jahren zeigt sich für die wissenschaftliche Forschung der Vorbereitung der Jugend auf die Berufswahl ein vergrössertes Interesse. Es hängt damit zusammen, dass die bewusste und fachgemässe Lenkung der Berufswahl ein erstrangiges Interesse sowohl der Gesellschaft als auch des Individuums ist.

Die Berufswahl ist ein sehr zusammengesetzter, langer und in mehrere miteinander zusammenhängende Abschnitte verteilter Vorgang. Innerhalb dieses Vorgangs verdient die Pubertät, die Periode der wachsenden Selbständigkeit der Persönlichkeit eine besonders grosse Aufmerksamkeit. In dieser Periode ist die immer bewusstere Erscheinung der Berufswahlabsichten und Vorstellungen, die Erwägung der verschiedenen Orientierungsrichtungen und die Vorbereitung auf die Ausbildung der Entscheidung einer der Indizes der Sozialisierung der Persönlichkeit.

Innerhalb des komplexen Problemkreises dieses Orientierungsabschnitts richtete sich unsere Untersuchung auf zwei miteinander zusammenhängende Fragen:

- a./ Aufdeckung der Motive der Berufswahlabsicht;
- b./ Erkennung und Analyse der die Motive gestaltenden Faktoren.

Für die Zusammenstellung des Tatsachenmaterials sind die folgenden Untersuchungsmethoden angewendet worden:

- a./ Fragebogen für die Aufdeckung der Motive der Berufsorientierung und der Berufswahl;
- b./ Beobachtung in den Lehrstunden und in den Klassenlehrerstunden mit Berufswahlthemen;
- c./ Individuelle und Gruppenbesprechungen mit den Schülern;
- d./ Untersuchung der Schuldokumentation.

Die Untersuchung wurde in 24 Grundschulen eines Komiteats unter Einbeziehung von 800 Schülern durchgeführt. Die Datenaufnahme wurde in der Klasse VII begonnen und in der Klasse VIII fortgesetzt. So waren wir mit den Schülern zwei Schuljahre lang in Verbindung /1971-1973/. Die Rahmen der Untersuchung wurden den Regeln der repräsentativen Probeentnahme gemäss bestimmt. Wir haben unsere Population unter Berücksichtigung mehrerer gemeinsamen Hinsichten /Charakter der Siedlungen, Anzahl der Schülergruppen, Fachlehrerversorgung/ ausgewählt. Die geschlechtliche Verteilung war: 394 Knaben und 406 Mädchen. Ein Drittel der in die Untersuchung eingezogenen Schüler lernt in einer Stadt oder in der unmittelbaren Umgebung der Stadt, die Mehrheit aber in Gemeinden, bzw. in Gehöftkreisschulen.

Hauptrichtungen der Berufswahlorientierung

Vor der Bewertung der Berufswahlmotive und der sie beeinflussenden Faktoren halten wir für notwendig, die Orientierungsrichtungen der Schüler eingehend darzustellen.

Es geht aus unseren Angaben eindeutig hervor, dass das Problem der Berufswahl die Schüler in der Klasse VII lebhaft beschäftigt. Dieses Interesse zeigt natürlich verschiedene Intensität und Begründung. Bei der überwiegenden Mehrheit aber zeichnet sich der gewählte Beruf in seinen Konturen ab und es lässt sich daraus eine Folgerung auf die Bestimmtheit der Orientierungsrichtung ziehen.

Die geprüften Schüler haben bei der Ermessung ihrer Orientierung 97 Berufe bezeichnet. Auf den ersten Blick scheint der Anspruch der Schüler der siebenten Klasse eine sehr umfassende und abwechslungsreiche Berufswunschserie zu sein. Zur selben Zeit gehen die individuellen Vorstellungen und die volkswirtschaftlichen Möglichkeiten in bedeutendem Masse auseinander. Ebendeshalb fällt der Berufsorientierung eine riesige Aufgabe zu, weil die verschiedenen Widersprüche in einer längeren Zeit mit speziellen Methoden

aufgehoben oder für die Periode der tatsächlichen Berufswahl mindestens auf ein Minimum reduziert werden können. Und dies kann mit Erfolg so gelöst werden, wenn wir den Realitätswert der Schülerberufswahlen bei den einzelnen Schüler bestimmen, eine dementsprechende Berufsorientierung durchführen.

Unter den von den Schülern in der siebenten Klasse gewählten primären Berufen erscheint die Gruppe der modischen Berufe neben dem Landesdurchschnitt bis zum gewissen Grade auch mit territorialen Indizes /Automonteur, Damen-coiffeuse, Kosmetikerin, Zimmermaler-Anstreicher, Kaufmann/. Zur selben Zeit ändern sich auch auf dem untersuchten Gebiet in einer gewissen Periode der Kreis und die Struktur der volkstümlichsten Berufe, was bei der Berufsorientierung der Jugendlichen immer weitgehend in Betracht zu ziehen ist.

Die sekundäre Berufswahl der Schüler in der Pubertätszeit auf dem Niveau der Orientierung ist viel realer als in der Bezeichnung der primären Berufe, weil unter den an der zweiten Stelle bezeichneten Berufen viel mehr solche vorkommen, die physische Arbeit beanspruchen oder in viel geringerem Masse qualifiziert sind.

Im Laufe unserer Untersuchung haben wir erfahren, dass 17,3 % der Berufswahlvorstellungen der Schüler und ihrer Eltern nicht übereinstimmen.

Tabelle 1

Die Wahl der Schüler und der Eltern

Die Wahl des Schülers und der Eltern

	Schüler	%
sie stimmt überein	617	77.1
sie stimmt nicht überein	138	17,3
keine Antwort	45	5.6
Insgesamt:	800	100.-

All dies zeigt, dass die Hauptaufgabe des Pädagogen oft ist, die Wahlenübereinstimmung innerhalb der Familie herbeizuführen, denn die erfolgreiche Berufswahl kann ohne die Vereinigung der Vorstellungen der Eltern und des Schülers nur selten gesichert werden.

Motive der Berufswahl

Bei der Bewertung der Berufswahl der Schüler ist die Aufdeckung der Motive der entscheidende Faktor, weil die damit verbundenen grundlegendsten Fragen "sich auf die Quellen der Motive, sowie auf die sich daraus ergebenden vorwärtsweisenden Bestrebungen, Ansprüche und Zielsetzungen beziehen" /Csirszka, 1966/. Obwohl die bewussten Motive erstrangige Wichtigkeit haben, dennoch kommt es in Betracht, dass sie ihre Wirkung nicht isoliert ausüben, sondern dies zusammen mit anderen, nicht-bewussten Motiven auf eine zusammengesetzte Weise in der sog. "Motivation-Konstellation" tun.

Es folgt daraus, dass die Berufswahlmotive voneinander nicht nur in Hinsicht auf ihre Intensität, sondern auch qualitätsmässig abweichen. Es kommt oft vor, dass es zwischen den Motiven einen Widerspruch gibt und in letzter Instanz der Kampf der Motive entscheidet, in welcher Richtung die Wahl realisiert wird. In Anbetracht der Berufswahl ist es eine wichtige psychologische Anforderung, dass die Motive mit den Anforderungen und Möglichkeiten des gewählten Berufs im Einklang sein sollen.

Im Kreise der geprüften Grundschulschüler erstreckt sich die Motivwahl auf ein ziemlich breites Gebiet. Diese Tendenz zeigt eine gewisse Ähnlichkeit mit den Erfahrungen anderer Untersuchungen /Csirszka, 1961/.

In Hinsicht auf die Häufigkeit der Motive stimmen die Messungen ähnlichen Charakters der früheren Jahre mit unseren Untersuchungsergebnissen im allgemeinen überein. Das "Verantwortungsbewusstsein" und die "gesellschaftliche Nützlichkeit" sind vielleicht bei unseren Schülern wesentlich häufiger als im Falle anderer Motivationsprüfungen /Csirszka, 1961/.

Von den Berufswahlmotiven können wir zunächst die fünf-sechs am öftesten vorkommenden Motive als charakteristisch annehmen, denn die Streuung der übrigen Berufswahlmotive ist gross.

Im Laufe unserer Untersuchungen stellte es sich heraus, dass ein bedeutender Unterschied zwischen den Geschlechtern in Hinsicht auf die Berufswahlmotive besteht.

Tabelle 2

Berufswahlmotive der Schüler

<u>Nr.</u>	<u>Motive</u>	<u>%</u>
1.	es gibt materielle Sicherheit	48.3
2.	man kann mit vielen Leuten verkehren	44.3
3.	es erfordert Verantwortlichkeit in der Arbeit	42.6
4.	es erfordert keine grosse physische Arbeit	38.6
5.	es ist nützlich für die Gesellschaft	37.1
6.	der Arbeitskreis ist rein und gesund	37.0
7.	man kann anderen bei ihren Problemen helfen	27.2
8.	es sichert eine mannigfaltige Arbeit	25.8
9.	es verlangt eine minutiöse Arbeit	24.7
10.	es ist gesellschaftlich geschätzt	19.0
11.	es gewährt einen sorgenfreien Wohlstand	14.8
12.	es garantiert viel Mussezeit	13.3

13.	es sichert Selbständigkeit und Unabhängigkeit	10.1
14.	es sichert Möglichkeit für die Initiative	8.9
15.	man kann andere leaken	8.2
16.	es ermöglicht Auslandsreisen	5.1
17.	Grosszügigkeit macht sich geltend darin	1.3
18.	anderes	1.1

Während unter den häufigsten Berufswahlmotiven den Geschlechtern nach sowohl aufgrund der Intensität als auch der Häufigkeit des Vorkommens wesentliche Unterschiede zu beobachten sind, zeigen die anderen Motive bei allen Schülern eine grosse Ähnlichkeit.

Bei den Knaben ist die materielle Sicherheit am bedeutendsten /53 %/; danach folgt das etwa 12 % seltener vorkommende Berufswahlmotiv: "es erfordert Verantwortlichkeit in der Arbeit". Zur selben Zeit haben die Schülerinnen zwei Motive bezeichnet, die sie für die wichtigsten halten /"Man kann mit vielen Leuten verkehren" und "Die Arbeitsumstände sind rein"/.

Aufgrund unserer Untersuchung scheint es, dass die Knaben zunächst nach einer selbständigen Arbeit, einer mannigfaltigen Arbeitstätigkeit streben. In der Berufswahl der Mädchen jedoch bekommen der Anspruch auf gesellschaftliche Verbindungen und die reinen Arbeitsumstände eine dominante Rolle.

Prüfen wir die Berufswahlmotive aufgrund des Wohnsitzes der Schüler, so können wir feststellen, dass es keine bedeutende Abweichung unter den einzelnen Gruppen gibt. Nur in Falle einiger Motive bekommen wir ein signifikantes Ergebnis.

Die Schüler in der Stadt bezeichneten die Antwort "es gewährt einen sorgenfreien Wohlstand" viel öfters in

ihren vorübergehenden Berufswahlen als die zu den anderen Gruppen gehörenden. Das wichtigste Motiv der Dorfbewohner ist: "es erfordert Verantwortlichkeit in der Arbeit."

Analysieren wir die Berufsmotive der Anzahl der Geschwister, bzw. den Studienergebnisse gemäss, so bekommen wir keine charakteristische Zusammenhänge, die objektiv mit diesen Faktoren erklärt werden könnten.

Zur selben Zeit, aufgrund der primären Berufsvorstellungen und der Richtungen des Weiterlernens gibt es grosse Unterschiede zwischen den Berufswahlmotiven der Schüler. Diejenigen, die die Facharbeit wählten - die Schüler, die den Facharbeiterschule zustreben - entschieden bei der Wahl allzusehr unter Bezugnahme auf die materielle Sicherheit. Die Motive der Schüler, die hochqualifizierte, langdauernde Studien erfordernde Berufe bezeichnet hatten, waren: "es ist nützlich für die Gesellschaft", "man kann anderen bei ihren Problemen helfen", "es erfordert Verantwortlichkeit in der Arbeit".

Die sich auf Facharbeit vorbereitenden Schülerinnen haben unter ihren Berufswahlmotiven an erster Stelle das Motiv: "man kann in der Arbeit mit vielen Leuten verkehren" bezeichnet.

Wir erwähnen als eine interessante Besonderheit, dass alle den Lehrerberuf Wählenden die "gesellschaftliche Nützlichkeit" ihres gewählten Berufs für das wichtigste Berufswahlmotiv halten. Die den ärztlichen Beruf Wählenden bezeichneten als ihr erstes Motiv die Möglichkeit, anderen behilflich zu sein. Zur selben Zeit, an der zweiten Stelle unter den Motiven kam das Motiv, die materielle Sicherheit zu erreichen, ungefähr in demselben Masse vor, wie das erste Motiv.

Als Kontrolle unserer Fragebogenuntersuchung über die Motivation suchten wir uns auch im Laufe persönlicher Gespräche von der Bewusstheit der Berufswahlmotive der Schüler und Schülerinnen zu überzeugen. Auch wir nehmen an: "unter Bewusstheit der Motivierung versteht man die Deutlichkeit der Erkennung der Motive" /Csirszka, 1966/. Die Motive melden sich, dem Niveau der Bewusstheit entsprechend, mit verschiedener Stärke in der Berufswahl.

Es kommt oft vor, dass viele aufgrund vager Motive einen Beruf wählen /Csirszka, 1966/. Aber, um klar sehen zu können, ist es unbedingt wichtig, uns über die Bewusstheit der Motive zu informieren. Die Bewusstheit allein sichert die Richtigkeit der Berufswahl natürlich noch nicht, sie macht dies aber viel wahrscheinlicher, da sie die Vorbereitung auf den Beruf motiviert.

Im Laufe unserer Arbeit suchten wir den Bewusstheitsgrad der Berufswahlmotive der geprüften Schüler zu bestimmen. Abgesehen von der Fragebogenmessung probierten wir die zuverlässige und reale Beantwortung dieser Frage auch mit individuellen Gesprächen zu sichern. Wer haben beinahe 10 % unserer Population /75 Schüler und Schülerinnen/ im Laufe der individuellen Gespräche über ihre Berufswahlmotive befragt. Die vergleichende Bewertung der Ergebnisse beider Prüfungsmethoden /schriftliche Messung und individuelle Gespräche/ hat auch die Bewusstheit der Berufswahlmotive der Schüler genau und unzweideutig gezeigt, wozu die Bewertung des Motivationsfragebogens allein nicht genügend gewesen wäre.

Die Bewusstheit der Berufswahlmotive wurde aufgrund der Klarheit ihrer Erkennung gruppiert. Dementsprechend sprechen wir von einem hohen Grad der Bewusstheit, falls das Niveau der Erkennung der Motive entschieden und klar ist. Im Falle einer nur partiellen Klarheit sprechen wir von einer mittelmässigen, im Laufe einer unentschlossenen Erkennung von einer schwachen Bewusstheit.

Aufgrund unserer Untersuchungen ist der Bewusstheitsgrad der Berufswahlmotive der Schüler in der Pubertätszeit auf dem Niveau der Orientierung die folgende:

Tabella 3

Bewusstheit der Motive der
Berufsorientierung

Bewusstheitsgrad	
%	
hoch	24
mittelmäßig	55
schwach	21
Insgesamt:	100.-

Die Bewusstheit der Berufswahlmotive ist meist /76 %/ mittelmäßig oder schwach. Dies bedeutet, dass ungefähr drei Viertel der Schüler den Beruf aufgrund einer teilweise Erkennung der Motive wählt. Es ist deshalb eine wichtige Erziehungsaufgabe, auch die Bewusstheit der Berufswahlmotive in der Pubertätszeit zu verstärken.

Die Orientierung beeinflussenden Faktoren

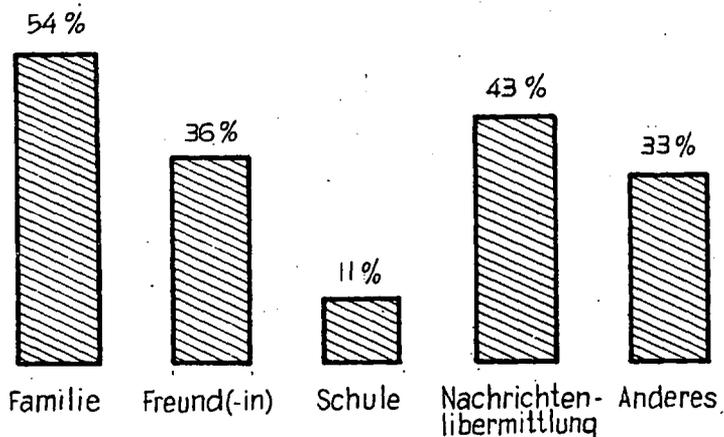
Die Berufswahl entsteht in jedem Fall aufgrund gewisser Motive. Aber auch die Motive gestalten und verändern sich davon abhängig, von welchen Wirkungskomponenten sie modifiziert werden.

Deshalb haben wir im Laufe unserer Untersuchungen um eine Antwort über die Häufigkeit der auf die Berufswahl der Schüler wirkenden Faktoren gebeten. Die Schüler haben unsere Fragen in mannigfaltigen Formen beantwortet. Unser Diagramm /vgl.: Diagramm 1/ veranschaulicht die Vorstellungen der Schüler über die auf ihre Berufswahl auswirkenden Faktoren.

Das Primat der Familie ist sowohl bei der gemeinsamen Prüfung der Wirkungskomponenten, als auch unter den an der primären Stelle bezeichneten Faktoren offensichtlich. Innerhalb der Familie ist natürlich die Wirkung der Eltern die stärkste, wichtigste, ihr folgen die Wirkungen der Geschwister und der Verwandten. Die erwachsenen Geschwister aber mögen eine Ausnahme bilden. Ihre Rolle in der Gestaltung der Berufsorientierung ihrer jüngeren Geschwister ist vielleicht noch grösser als die der Eltern. Die Wirkung der Geschwister auf die Berufswahl ihrer gleichaltrigen oder beinahe gleichaltrigen Geschwister ist aber wesentlich schwächer.

Diagramm I.

WIRKUNGSKOMPONENTE DER BERUFSWAHL



In der Pubertätszeit ist das Kind gefühlsmässig noch sehr an seine engste Umgebung, die Familie gebunden. Die Pubertät ist die Zeit, in der die Vorgänge, die diesen Kreis ausdehnen, sich qualitativ ändern, zu wirken beginnen. Die Zeit der Berufsorientierung aber steht am Anfang dieses langdauernden Vorgangs. Deshalb scheint es notwendig zu sein, bei der Berufswahl in der Pubertätszeit gewisse spezielle Aufgaben zu lösen.

Im Laufe unserer Untersuchung haben wir auch die Wirkung der Freunde, der Gleichaltrigen auf die Berufswahl analysiert. Die Wirkung der Pubertätsfreundschaft auf die Berufswahl ist eine sehr komplexe Frage. Unseres Erachtens ist die Wirkung des Freundeskreises vom Gesichtspunkte der Berufswahl aus in mancher Hinsicht widerspruchsvoll, sehr oft spontanen Charakters.

Diese Wirkung der Gleichaltrigen enthält neben anderen positiven Einmischungsformen eine riesige Möglichkeit. Sie sollen unbedingt ausgenutzt werden, um die Vorbereitung der Berufswahl der Schüler so erfolgreich wie möglich durchführen zu können.

Die Bedeutung und noch mehr die riesigen Möglichkeiten der Massenkommunikationsmittel sollen hervorgehoben werden. Die Rolle der Nachrichtenübermittlung in der Berufswahlberatung ist besonders in der jüngsten Vergangenheit gewachsen. Die Wirkung der Massenkommunikation mag vielleicht am meisten mit der Familienwirkung verbunden werden, weil diese Informationen die Schüler durch die verschiedenen Nachrichtenübermittlungsmittel innerhalb der Familie erreichen. Die Aufgabe der Massenkommunikation bei der Berufswahl ist es mehrere Möglichkeiten für die Propagierung aller Gebiete der Berufswahl zu erschaffen. Und die Aufgabe der Pädagogen und der Eltern ist es, mit den durch die Nachrichtenübermittlung gesicherten Informationen, Aufklärungen - immer in Bezug auf die konkreten Personen und die gegebene Situation - auf entsprechende Weise tätig zu sein, diese Möglichkeiten erfolgreich zu benutzen.

Die Schüler verbringen die längste Zeit ausserhalb der Familie in der Schule. So würden wir erwarten, dass in Hinsicht auf die Berufswahl - aufgrund der Antworten - die Schule das Meiste für die Schüler bedeutet. Die Angaben spiegeln aber in dieser Hinsicht eine gewisse Einseitigkeit. Dies ist auch deshalb bedauerlich, denn die Vorbereitung auf die Berufswahl bedeutet den organischen Teil der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule. In diesem Vorgang setzt sich ein ganzes System der unmittelbaren und mittelbaren Wirkungen durch. Die subjektive Meinung der Schüler nimmt vermutlich nur die direkten Wirkungen wahr /und demgemäss dies auch nur fragmentarisch/. Den allgemeinen Erfahrung: nach zeigt die Berufswahl-tätigkeit unserer Schüler eine bedeutende Entwicklung. Das in der obigen Erörterung aufgeworfene Problem sollte deshalb auf eine gründlichere Weise untersucht werden.

Die Berufswahl gestaltende Erlebnisse

Unter den die Berufsorientierung gestaltenden Wirkungen wird eine bedeutende Rolle von den verschiedenen Erlebnissen gespielt, die die Ausgestaltung des Berufswahl-entschlusses befördern. Deshalb haben wir im Laufe unserer Arbeit die geprüften Schüler befragt, aufgrund welches Erlebnisses sie sich für ihren gegenwärtig gewählten Beruf entschieden haben.

Umfang und Qualität der Antworten bestimmen eine ziemlich breite Skala, weil die Schüler ihre Gedanken frei, ungebunden geschrieben haben.

Es kommt aus den erhaltenen Antworten klar hervor, dass das Lesen in diesem Alter keinen grossen Einfluss auf die Berufswahl ausübt. Eine Erklärung dafür ist vielleicht darin zu suchen, dass die anschaulichen Dinge

die Kinder in der Pubertät viel mehr ergreifen. Dies ist offensichtlich der Grund auch dafür, dass die Wirkung des Fernsehens, des Kinos grösser ist, als die des Lesens.

Tabelle 4

Die Berufswahl der Schüler
beeinflussende Erlebnisse

Erlebnisse	%
-----	-----
Lektüren	4,5
audiovisuelle Informationen /Fernsehen, Rundfunk, Kino/	10,2
Verbale Informationen	28,7
unmittelbare Beobachtung	21,1
aktive Teilnahme	8,5
allgemeine Antwort /z.B. denn ich tue es gern/	<u>27,2</u>
Insgesamt:-	100.-
-----	-----

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse können wir feststellen, dass unter den die Berufswahl beeinflussenden Erlebnissen in der Pubertätszeit die verbale Information die häufigste ist. Daraus ist hauptsächlich die von den unmittelbaren Familienmitgliedern erhaltene verbale Information die bedeutendste, die wirkung vollste.

Wir halten die unmittelbare Beobachtung für bedeutender als die verbale Information. Der zukünftige Beruf kann durch die Erfahrung, durch die unmittelbare Beobachtung vielseitig erkannt werden. Man kann so dauernde Erlebnisse darüber erhalten, was für eine Arbeitstätigkeit

der dort arbeitende Mensch eigentlich ausübt. Die dadurch motivierte Entscheidung ist viel realer als die überwiegend nur durch verbale oder audiovisuelle Informationen herausgebildete Berufsorientierung und ist davon qualitätsmässig verschieden.

Deshalb halten wir für ungenügend, dass nur jeder fünfte Schüler aufgrund der unmittelbaren Erfahrung bei der Berufswahl entscheidet. Es scheint uns so, dass sowohl in der Schul- als auch in der Familienerziehung auf die Gelegenheiten der unmittelbaren Beobachtung und Erkennung eine grössere Aufmerksamkeit zu richten ist.

In Hinsicht auf die Berufswahl ist die aktive Teilnahme an dem konkreten Arbeitsvorgang der wirksamste Faktor. Nur ein verhältnismässig geringer Anteil unserer Schüler /8,5 %/ war in der glücklichen Lage, an der Arbeit selbst teilnehmen, sie quasi erproben zu können. Die Arbeitsmöglichkeit der Schüler vor dem 14. Lebensjahr ist offenbar beschränkt und die Ausnutzung dieser Möglichkeiten ist auch keineswegs vollständig.

Jeder vierte Schüler konnte nicht bestimmen, welches Erlebnis ihn bei der Wahl motiviert hatte. Sie gaben die allgemeine Antwort: "weil ich es gern habe". Wir konnten leider die hinter diesen Gefühlen verborgenen Beweggründe nicht vollständig aufdecken, auf diesem Gebiet haben wir nur partielle Ergebnisse. Es scheint uns, dass es bei diesen Schülern ausser der Sympathie kein bestimmtes Erlebnis gebe da sie, obwohl sie den Wunschberuf passiv kennen ihn noch nicht näher geraten sind /Zakar, 1973/.

Die Lektüre als Erlebnis übt eine verhältnismässig kleine Wirkung auf die Berufswahl aus, die Bedeutung der audiovisuellen Informationen ist ein wenig grösser und die verbalen Informationen sind die häufigsten. Zur selben Zeit sind die unmittelbare Beobachtung und die aktive Teilnahme am nützlichsten. Diese Erlebnisquellen beeinflussen nur einen engen Kreis der Schüler bei ihrer Berufswahl.

Beurteilung der Berufswahlabsichten

Die Berufswahl der Schüler findet immer innerhalb einer Gruppe statt. Die Meinung der Gruppenmitglieder orientiert den Schüler in der Wahl der Richtung des Weiterlernens /Frau O.Havas, 1964/. Deshalb haben wir die Urteile der engeren Umgebung der Schüler unmittelbarer ermesen.

Da die Berufswahl das Ergebnis eines langen Vorgangs ist, ist es wichtig, die Vorstellungen, die Urteile der Eltern, des Klassenlehrers, des Freundes über die Berufswahl kennenzulernen.

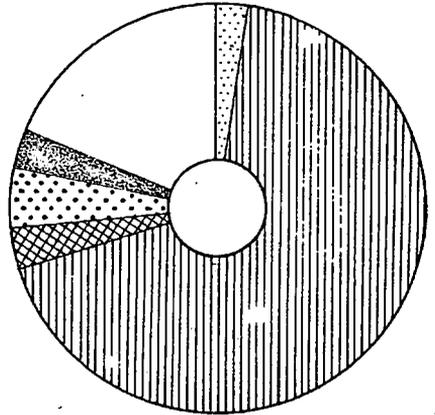
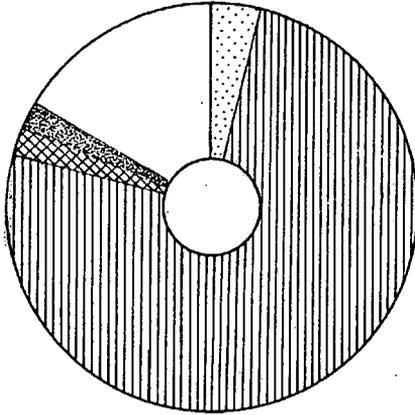
Die Antworten der Schüler sind natürlich nicht in jedem Fall real, weil sie ihrer eigenen Beurteilung nach über die Meinungen der Umgebung berichteten. Trotzdem sind die Antworten der Schüler wichtige Indizes über die Berufswahlprobleme /Duró-Zakar, 1975/.

Diagramm 2.

BEURTEILUNG DER BERUFSWAHL

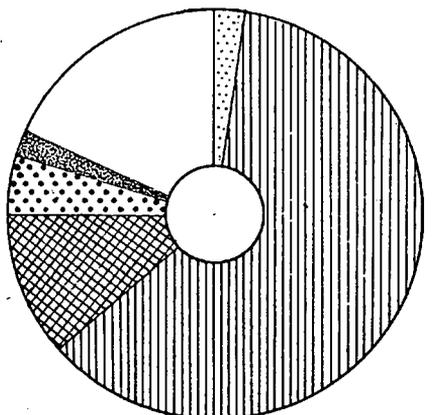
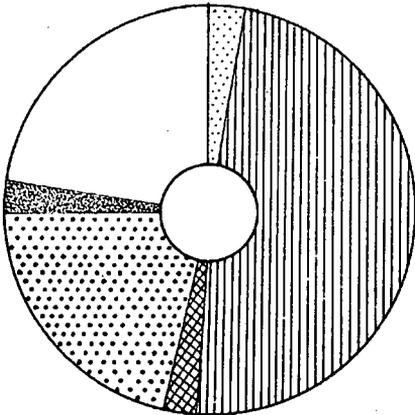
VATER

MUTTER



KLASSENLEHRER

FREUND



Aufgrund unserer Untersuchungen haben wir erfahren, dass die Mütter das meiste über die Berufswahl ihres Kindes wissen. Es kommt beinahe kaum hervor, dass sie sich um die Berufswahl ihres Kindes nicht kümmern oder dagegen seien. Zur selben Zeit zeigt die Meinung der Väter über die Berufswahl ihrer Kinder schon in mancher Hinsicht ein passiveres Bild. Ungefähr 7 % der Väter kümmert sich nicht um die Berufswahl seines Sohnes oder seiner Tochter und mehr als 5 % von ihnen weiss nicht einmal von den Schüler-
vorstellungen.

Der Meinung der jungen Menschen nach stimme die Hälfte der Klassenlehrer den Berufswahlen der Schüler zu. Es ist dagegen sehr auffallend, dass die Klassenlehrer von jeder fünften Berufswahl keine Kenntnis haben und dass sich 25 % der Schüler über die Meinung des Klassenlehrers nicht einmal geäußert hat. Dies sind grosse Zahlen, selbst wenn wir die Antworten der Schüler in dieser Beziehung für subjektive Beurteilungen halten und sie als solche bewerten und die mittelbare Wirkung der Schule auf die Berufswahl weitgehend in Betracht nehmen.

Die Freunde wissen viel mehr voneinander in Hinsicht auf die Vorstellungen über Berufswahl und Weiterlernen als der Klassenlehrer über die Absichten der Schüler weiss /Zakar, 1975/. Die Freunde kümmern sich dagegen weniger um die Berufswahl des anderen, obwohl im Umgang mit den anderen Schülern diese Fragen in irgend-einer Form aufgeworfen sind.

Die Meinung der unmittelbaren Umgebung der Jugendlichen über die Berufswahl der Schüler gibt nützliche und aufschlussreiche Angaben, obwohl die einzelnen Personen die Vorstellung der Kinder auf verschiedene Weise und mit abweichender Intensität beurteilen.

Die Verteilung der von den Schülern mehrfach als primär bezeichneten Familienwirkung ist den Eltern nach verschieden, die Rolle der Väter in der Berufswahl scheint innerhalb der Familie sekundär zu sein. Die Beurteilung der Klassenlehrer ist bei den Schülern einseitig.

Die Schulkameraden, abgesehen von ihrer Wohlinformiertheit, zeigen aber kein gründliches inhaltliches Interesse für die Berufswahl der anderen.

Zeit des Zustandekommens der Berufswahl

Bis zur Zeit der tatsächlichen Wahl besteht in jedem Falle die Möglichkeit der Wahl aus mehreren Berufen. Diese Varianten erfahren dem Lebensalter nach bedeutende Änderungen und werden schliesslich im Berufswahlentschluss realisiert. All dies kann mit der Variabilität der Wahl erklärt werden /Gazsó-Pataki-Sántha-Várhegyi, 1970./.

Die Berufswahlentschlüsse werden zu verschiedenen Zeitpunkten gefasst, bzw. verstärkt. Deshalb haben wir während unserer Arbeit auch darauf eine Antwort gebeten, wann sich die gegenwärtigen Orientierungsvorstellungen der Schüler ausgebildet hatten.

Tabelle 5

Zeit der Berufswahl

Zeitpunkt	Schüler	%
seit lange, schon in der Kindheit	65	8,1
in den ersten 4 Klassen der Grundschule	90	11,3
in den 5-8. Klassen der Grundschule	330	42,2
in diesem Schuljahr /Klasse 7/	206	25,1
keine Antwort	109	13,3
Insgesamt:	800	100.0 %

Die Zeit der Berufswahl der Schüler kann nur mit annähernder Genauigkeit bestimmt werden. Die Erinnerungen sind subjektiv, die frühzeitigen Berufswahlen erweisen sich im allgemeinen als Wünsche der Eltern und wurden von den Schülern als "eigene" Vorstellungen bestätigt.

Die Mehrheit der Schüler hat in den Klassen 5-8 der Grundschule - und dort auch in den letzten Jahren - in Hinsicht auf die Berufswahl einen Entschluss gefasst. Es waren zunächst einmal die Knaben, die früher gewählt haben, aber die "Schwankenden" gehören hauptsächlich auch zu ihnen.

In Hinsicht auf den Wohnort kommt die Wahl der Schüler in einer Stadt der Berufswahlvorstellungen der Jugendlichen in Dörfern und Gehöften ein wenig zuvor.

Die den höher qualifizierten Berufen zustrebenden Jugendlichen entscheiden früher als die eine kleinere Fachausbildung erfordernde Berufe wählenden Schüler. Das Weiterlernen in Oberschulen, hauptsächlich in den Gymsasien, wird deshalb früher entschieden als das Lernen in Facharbeiterschulen.

Wir bemerken, dass die Zeitpunkte der Berufswahl in jedem Fall elastisch aufgefasst werden sollen, weil der Schüler, im allgemeinen mit den Eltern gemeinsam, erst ein sog. Weiterlernensniveau feststellt. Dann erfolgt die Wahl des konkreten Berufs, wenn die Schülerselbstständigkeit schon viel höher ist /Zakar, 1974/.

Es ist eine wichtige erzieherische Aufgabe, die dem Lebensalter entsprechenden und rechtzeitig getroffene Wahl /Weiterlernensniveau, bzw. der konkrete Beruf/ wirksam zu befördern. Die Wahl soll bei der Berufsorientierung der Schüler in der Pubertätszeit differenziert geleitet werden. Dies bedeutet, dass es nur in Einzelfällen notwendig ist, eine konkrete Wahl zu treffen; übrigens kann auf diesem Niveau die Bestimmung der Richtung des Weiterlernens genügend sein.

Zusammenfassung

Es kann aufgrund unserer Untersuchungsergebnisse festgestellt werden, dass die allgemeine Richtung der Berufsorientierung der Schüler in den Grundschulen durch die Erziehungssoziologischen Bedingungen in bedeutendem Masse gestaltet wird. Die einzelnen Faktoren üben eine mittelbare Wirkung auf die Berufswahl der Schüler aus, zur selben Zeit haben diese Wirkungen eine grundlegende Wichtigkeit schon auf dem Niveau der Orientierung.

Die Motive der Berufswahl beschränken sich auf eine verhältnismässig enge Motivationsgrundlage. Es ist deshalb eine wichtige pädagogische Aufgabe, den Motivationshintergrund der Berufswahl zu erweitern. Man soll ferner die Bewusstheit der Berufswahlmotive der Kinder in der Pubertätszeit verstärken, weil diese Bewusstheit schon in der Orientierungsperiode einer der Bestimmungsfaktoren der Vorbereitung für den Beruf ist.

Die Hauptform der Berufswahlorientierung der Schüler in den Grundschulen ist die verbale Information. Alle Formen der Information erfordern eine Entwicklung. Besonders die Möglichkeiten des frühzeitigen Bekanntwerdens in einer aktiven Tätigkeit müssen entwickelt werden, sowohl in der Familie als auch im Unterricht und in der schulischen Erziehungsarbeit.

Wir halten unsere Arbeit für eine Voruntersuchung zur Weiterentwicklung des Themas. Wir wünschen in erster Linie die persönlichkeitspsychologischen Komponenten der Berufsorientierung zu untersuchen, denen in der Erziehung zur Berufswahlreife von Kindern in der Pubertätszeit eine bedeutende Rolle zukommt.

L i t e r a t u r

1. Csirszka, János, 1961: Budapesti tanulók pályaválasztási indítékai. /Berufswahlmotive von Budapester Schülern/. Lehrbucherverlag, Budapest. S.200.
2. Csirszka, János, 1966: Pályalélektan. /Berufspsychologie/. Budapest, S.270.
3. Duró, Lajos - Zakar, András, 1975: A serdülőkorú tanulók munkához való beállítódásának pszichológiai vizsgálata. /Psychologische Untersuchung der Einstellung zur Arbeit von Schülern in der Pubertätszeit./ /Manuskript/.
4. Gázsó, Ferenc - Pataki, Ferenc - Sántha, Pál - Várhelyi, György, 1970: Pályák vonzáscsúcsán. /Im Anziehungskreis von Berufen/. Jugendzeitungsverlag, Budapest, S.143.
5. Frau Havas, O., 1964: A pályaválasztási tanácsadás néhány pszichológiai problémája. /Einige psychologische Probleme der Berufswahlberatung/. Pädagogische Revue, Nr.11., S.1029-1040.
6. Bókusfalvy, Pál, 1969: Pályaválasztás, pályaválasztási készség. /Berufswahl, Berufswahlhilfe/. Lehrbucherverlag, Budapest, S.280.
7. Zakar, András, 1973: Adalékok a serdülő tanulók pályaeorientációjának pedagógiai-pszichológiai elemzéséhez. /Beiträge zur pädagogisch-psychologischen Analyse der Berufsorientierung der Schüler in der Pubertätszeit/. /Dokt. Diss./. Szeged, S.155.

8. Zakar, András, 1974: Az általános iskolai tanulók pályae-
rdeklődésének alakulása az orientáció
időszakában. /Ausgestaltung des Berufs-
interesses von Schülern in der Grund-
schule in der Orientierungsperiode/.
In: "Művelődésügyünk" /Unser Bildungs-
wesen/, Nr.22., S.29-34.
9. Zakar, András, 1975: A serdülő tanulók pályaeorientációjá-
nak pedagógiai-pszichológiai vizsgálata.
/Pädagogisch-psychologische Untersuchung
der Berufsorientierung von Schülern in
der Pubertätszeit/. Pädagogische Revu.,
Nr.2., S.122-131.

Мотивы и формирующие факторы намерения учащихся
при выборе профессии в подростковом
возрасте

Д-р Закар Андраш

В статье автором изучаются направления, мотивы и формирующие факторы ориентации намерения учащихся при выборе профессии посредством различных эмпирических исследовательских приёмов /мотивационный вопросник, наблюдение, индивидуальная и групповая беседа, анализ школьной документации. /

Анализ данных исследования, проведённого в масштабе одной области страны, вносит вклад в характеристику мотивов данного возраста при выборе профессии. Выводы, сделанные автором, обращают внимание на содействие семьи и школы в подготовке учащихся к выбору профессии.

MOTIVATIONS AND ALTERING FACTORS OF TEENAGERS'
CHOICE OF CAREER

Dr. András Zakar

The author's main object was to study the directions in career choosing among teenagers, as well as the motivations and altering factors of orientations. Empirical methods /questionary for motivations, observation, talk with groups and individuals, analysis of school documentation/ were used throughout. The analysis of a representative investigation at country level contributes to the characterization of the motivations affecting the choice of career in the population studied. The conclusions call for a cooperation between family and school in guiding the students when they are being prepared for choosing a career.

METHODOLOGISCHE UND IDEOLOGISCH-THEORETISCHE
GRUNDPOSITIONEN EINER NEUEN METHODE ZUR ERMITTLUNG
WESENTLICHER ERZIEHUNGSERGEBNISSE

Dr. sc. M. Radtke* - Dr. G. Hahn

/Greifswald/



1. Schulpolitische Begründung

Das Ermitteln und Bewerten von Resultaten der Erziehungsarbeit erlangt zunehmend an Bedeutung. Im Bericht des Zentralkomitees der SED an den VIII. Parteitag wird die allseitig entwickelte Persönlichkeit als eines der edelsten Ziele und eine der grössten Errungenschaften der sozialistischen Gesellschaft bezeichnet. /Vgl. HONECKER, E., 1971, S.96/ Dabei ist hervorzuheben, dass die Massstäbe für die sozialistische Persönlichkeitsentwicklung in erster Linie aus den Aufgaben bei der Verwirklichung der historischen Rolle der Arbeiterklasse erwachsen. Im Mittelpunkt steht die Erziehung im Geiste der marxistisch-leninistischen Ideologie. Es gilt zu erreichen, dass die wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse immer mehr zur Überzeugung, zum ständig wirkenden Antrieb des einzelnen und der Kollektive beim Lernen, bei der Arbeit und im Verhalten überhaupt wird. /Vgl. EICHORN, W. /I/, 1972, S.602/

Die Erarbeitung theoretischer Grundlagen und leicht handhabbarer Verfahren zur Ermittlung des politisch-ideologischen Bewusstseinsstandes der Werktätigen werden zur unerlässlichen Voraussetzung für die Arbeit mit dem Menschen und für richtige Leitungsentscheidungen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. In besonderem Masse gilt das für das Bildungswesen. Unser Erziehungsziel verlangt eine Vervollkommnung der Resultatermittlung vor allem im Hinblick auf der Erfassen wesentlicher Resultate des Erziehungsprozesses und hinsichtlich ihrer Einbeziehung in das Gesamtbeurteilungsgeschehen. Von der Bewältigung dieser Aufgabe hängt es stark mit ab, wie es gelingt, die unseren Lehrplänen zugrundeliegenden weitergesteckten Ziele, vor allem der ideologischen Erziehung, zu verwirklichen.

Das Konzipieren und Erproben einer in der Schulpraxis anwendbaren Methode zum Erfassen und Bewerten wesentlicher Erzie-

hungsergebnisse ist eine Forschungsaufgabe, die an der Sektion Erziehungswissenschaften der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald bearbeitet wird.

2. Analyse der Ausgangssituation

Um den gegenwärtigen Stand und die Probleme der Arbeit auf dem Gebiete des Ermitteln von Erziehungsergebnissen in der Praxis und in der pädagogischen Theorie festzustellen, wurden von der Forschungsgemeinschaft Analysen mit folgender Fragestellung durchgeführt:

- Welche Persönlichkeitsqualitäten werden als Erziehungsergebnisse angesehen?
- Welchen Verfahren beziehungsweise Methoden zum Erfassen von Erziehungsergebnissen wird der Vorrang gegeben?
- Welche Kriterien und Maßstäbe zum Bewerten von Erziehungsergebnissen stehen zur Verfügung?

Die Hauptergebnisse der Analyse lassen sich folgendermassen charakterisieren:

- Ungenügende Erfassung und Bewertung der ideologischen Einstellungen der Schüler

Eine Analyse von 300 Zeugnissen von Schülern 6. und 8. Klassen verschiedener Schulen ergab, dass die meisten Lehrer sich auf eine Einschätzung des **V e r h a l t e n s** beim Lernen, bei der politischen Tätigkeit und im Kollektiv beschränken. Nur zu einem geringen Teil werden Aussagen zu entsprechenden Einstellungen der Schüler gemacht. /Vgl. ENGEL/KOLLASCHECK/SCHAAL 1972, S.102ff/ Ähnliche Ergebnisse erbrachte eine stichprobenhafte Untersuchung von 127 Studentenbeurteilungen. /Vgl. HAHN 1972, S.30 ff/

- Unzureichende Objektadäquatheit und Objektivität der in der Schulpraxis verwendeten Methoden zum Erfassen und Bewerten der Erziehungsergebnisse

Von 158 Direktoren polytechnischer Oberschulen /75 Stadt- und 83 Landschulen/, die nach Einschätzung der zuständigen Kreisschulräte besonders erfolgreiche Erziehungsarbeit leisten, schätzten 79,1 % den gegenwärtigen Stand der Ermittlung von Erziehungsergebnissen als "unbefriedigend" ein.

/Vgl. LÜCK 1971/

Dafür wurden im wesentlichen folgende Gründe angeführt:

- + Der Gegenstand des Erfassens und Bewertens sei nicht klar genug umrissen.
 - + Die Maßstäbe für die Analyse und Bewertung seien nicht eindeutig.
 - + Die Wahl von Methoden und Mitteln zum Sammeln, Speichern, Verarbeiten und Weitergeben der Ermittlungsergebnisse läge im Ermessen des einzelnen.
- Unzureichende Beachtung grundlegender ideologischer Einstellungen und Diskrepanz zwischen Aufwand und Ergebnis bei den im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen eingesetzten Methoden

Das trifft ganz besonders auf die von bürgerlichen Pädagogen und Psychologen erarbeiteten Methoden zu. Sie können weder ganz noch teilweise für unsere sozialistische Schule übernommen werden, weil sie nicht auf das Ermitteln sozialistischer Persönlichkeitsqualitäten abzielen und auf idealistischen, zum Teil auch metaphysischen weltanschaulichen Positionen basieren. /Vgl. u.a. GRAUMANN 1965, GUILFORD 1959, THOMAE 1965/

Aber auch in der DDR und anderen sozialistischen Ländern entwickelte Methoden zum Ermitteln wesentlicher Erziehungsergebnisse sind nicht dazu angetan, sie für die Hand des Lehrers zur Anwendung, in der Schulpraxis empfehlen zu können.

Das hat im wesentlichen folgende Gründe:

- + Verschiedene Arbeiten beruhen auf einer unzulässigen Entgegensetzung von empirischen und theoretischen Komponenten. Der empirische Ansatz sowie das Messen mittels metrischer Verfahren werden überbetont und kasuistisches Vorgehen abgewertet. /Siehe dazu auch: WITZLACK 1971, S. 131 ff u. MEYER 1966, S. 835 ff/
- + Die Methoden sind nahezu ausnahmslos auf eng begrenzte Einstellungsbereiche bezogen, vor allem auf Einstellungen zum Kollektiv, zum Lernen, zur Arbeit. Grundlegende ideologische Einstellungen treten in den Hintergrund. /Siehe beispielsweise KOSSAKOWSKI 1970, ROSENFELD 1964, HENNIG 1970, STOPPE 1964/
- + Sie sind grösstenteils nur ausserhalb des realen pädagogischen Prozesses anwendbar, erfordern den Einsatz spezieller Verfahren und sind mit einem hohen Aufwand an Material, Zeit, Personal und Geld verbunden. Meist können nur geringe Populationen erfasst werden.
- + Die Mehrzahl der Methoden sind für Forschungszwecke konzipiert worden. Sie setzen die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der sozialistischen Schule als Untersuchungsfeld zwar voraus und zielen auch auf Untersuchungsergebnisse ab, die der Lösung schulpolitischer und -praktischer Aufgaben dienen. Sie gewährleisten jedoch nicht immer, dass auch im Prozess ihrer Anwendung die Lösung wesentlicher schulpolitischer und pädagogischer Aufgaben gefördert wird.

Trotzdem konnten durch die Praxis- und Literaturanalysen wertvolle Ansätze für das Konzipieren einer in der Schulpraxis anwendbaren Methode gewonnen werden.

Das betrifft vor allem:

- + das Konzipieren und Überprüfen objektadäquater "Indikatoren" für direkt nicht erfassbare Persönlichkeitsqualitäten,
- + das Erarbeiten von Massstäben und Ausprägungsgraden von Persönlichkeitsqualitäten,

- + die objektadäquate Gestaltung der Beobachtung, der mündlichen Befragung und anderer bewährter Methoden zum Erfassen von Persönlichkeitsqualitäten,
- + das Erfassen, Beurteilen und gegebenenfalls Verändern bestimmter "äusserer Bedingungen", die für das Zustandekommen wesentlicher Erziehungsergebnisse besonders wichtig sind.

3. Grundlegende Anforderungen an eine in der Schulpraxis anwendbare Methode zum Ermitteln von Erziehungsergebnissen

3.1. Die Methode muss gewährleisten, dass ein objektiveres und exakteres Feststellen des ideologischen Niveaus der Schüler erreicht wird.

Das Erfassen und Bewerten von Erziehungsergebnissen ist in die Aufgabenstellung einzuordnen, die Ziele der sozialistischen Erziehung möglichst optimal zu verwirklichen. Es gilt zu erreichen, alle Schüler an das Niveau für die weitere Entwicklung des Sozialismus erforderliche "Erzogenheitsniveau" des jungen sozialistischen Staatsbürgers heranzuführen. /Vgl. WANIEK/WECK 1972, S. 299 ff/ Entsprechend seiner konstatierenden Funktion zielt das Ermitteln von Erziehungsergebnissen unmittelbar darauf ab, möglichst objektiv und exakt festzustellen, inwieweit die einzelnen Schüler beim Abschluss eines bestimmten Abschnittes im pädagogischen Prozess /im Unterricht, bei der politischen Tätigkeit, bei produktiver oder anderer gesellschaftlich nützlicher Arbeit/ die dafür zutreffenden Ziele der sozialistischen Erziehung erreicht haben. Da eine Methode sämtliche Ergebnisse der Erziehungsarbeit nicht ermitteln kann und auch nicht soll, muss bestimmt werden, was unter "wesentlichen Erziehungsergebnissen" zu verstehen ist.

Ausgehend von den grundlegenden Standpunkten der marxistisch-leninistischen Theorie der Persönlichkeit und den in zentralen schulpolitischen Führungsdokumenten fixierten Zielen der sozialistischen Erziehung verstehen wir darunter die allen Schülern in den verschiedenen Klassen und Stufen der allgemeinbildenden Schule anzuerziehenden grundlegenden politischen, weltanschaulichen und moralischen Einstellungen sowie die entsprechenden Charaktereigenschaften sozialistischer Staatsbürger. Eingeschlossen sind hierbei die für die Entwicklung dieser Einstellungen und Charaktereigenschaften grundlegenden Kenntnisse. Diese beziehen sich vor allem auf die ideologierelevanten Begriffe, Gesetze und theoretischen Standpunkte der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften, auf die, von der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei formulierten politischen Hauptaufgaben und auf sozialistische Verhaltensnormen. Es gehören dazu auch die entsprechenden Fähigkeiten zur klassengemässen Regulation des Handelns und Verhaltens, beispielsweise im Hinblick auf das Analysieren und Beurteilen gesellschaftlicher Erscheinungen, auf die Auseinandersetzung mit nicht klassengemässen Auffassungen und Verhaltensweisen anderer usw.

3.2. Die Methode muss dazu beitragen, dass eine fundiertere Vorbereitung von Leitungsentscheidungen für die weitere Führung des Erziehungsprozesses erreicht wird

Das Erfassen, Analysieren und Bewerten wesentlicher Erziehungsergebnisse soll nicht nur eine objektivere und genauere Beurteilung des erreichten Niveaus der ideologischen Positionen jedes einzelnen Schülers ermöglichen. Es soll auch bessere Voraussetzungen für eine differenzierte erzieherische Einwirkung auf die Schüler und damit zugleich für begründete Leitungsentscheidungen zur weiteren Führung des Erziehungsprozesses durch die Fachlehrer, den Klassenleiter und übergeordnete Leitungskader und -gremien schaffen.

Das setzt voraus, dass ausser den tatsächlich erreichten Erziehungsergebnissen auch die für deren Zustandekommen wichtigsten "äusseren Bedingungen" mit erfasst, analysiert und bewertet werden. Dabei ist zu beachten, dass die verschiedenen Ebenen der Führung des Erziehungsprozesses /Fachlehrer, Klassenleiter, Direktor Abteilung Volksbildung beim Rat des Kreises usw./ jeweils verschiedene Arten von Leitungsentscheidungen zu treffen haben und daher ihr Bedarf an Daten bzw. Informationen unterschiedlich ist.

3.3. Die Methode muss so geartet sein, dass ein Optimum an Objektivität und Exaktheit der Ergebnisermittlung mit einem Minimum an Zeit- und Materialaufwand erzielt wird.

Bei allen Bemühungen, das Ermitteln von Erziehungsergebnissen objektiver und genauer als **bisher** zu gestalten, muss stets beachtet werden, dass die Hauptquelle von Daten beziehungsweise Informationen über erreichte Erziehungsergebnisse sowie über die wichtigsten äusseren Bedingungen die einzelne Klasse und die Schule sind. Die Hauptarbeit haben die Fachlehrer und Klassenleiter sowie der Direktor und seine Stellvertreter zu leisten. Sie haben dabei gleichzeitig die Schüler selbst in die Ermittlung einzubeziehen und besonders eng mit den Pionierräten beziehungsweise FDJ-Leitungen zusammenzuarbeiten. Daraus ergibt sich: Die zu erarbeitende Methode zum Erfassen, Analysieren und Beurteilen wesentlicher Erziehungsergebnisse muss so rationell und effektiv gestaltet werden, dass die Anwendung der mit dieser Methode verbundenen Verfahren

- den Ablauf des pädagogischen Prozesses nicht grundsätzlich verändert oder gar stört,
- keine unzumutbare Belastung der Lehrkräfte und Schulfunktionäre mit sich bringt und
- mit einem ökonomisch vertretbaren Aufwand an Material /Erfassungs- und Bewertungslisten usw./ und an Geld verbunden ist.

4. Grundpositionen der neuen Methode

4.1. "Einstellungsrepräsentative Verhaltensweisen" /EV/ als unmittelbare Gegenstände des Ermitteln von Ergebnissen

Bekanntlich sind sowohl die ideologischen Einstellungen als auch die mit ihnen verknüpften Fähigkeiten klassengemässer Verhaltensregulation und die beiden zugrundeliegenden ideologierelevanten Kenntnisse als interne psychische Eigenschaften nicht direkt erfassbar, sondern nur indirekt über die Tätigkeit in Gestalt sprachlicher Äußerungen, entsprechender Handlungen und Verhaltensweisen. /Vgl. u.a. KOSSAKOWSKI/LOMPSCHER u.a. 1971, S. 35 f, 48 f, 55 ff, 60 ff, ERLEBACH/HOFF/IHLEFELD/ZEHNER 1972 S. 160 ff; CHARTSCHEW 1965, S. 622 ff; JADOW 1967, S. 582 ff/

Daraus folgt zugleich: Da die grundlegenden Einstellungen und die mit ihnen verbundenen anderen Persönlichkeitseigenschaften in letzter Instanz Grundrichtung und Qualität des Handelns und Verhaltens des Schülers determinieren, ist es grundsätzlich möglich, aus der Analyse einer hinreichenden Menge einzelner Verhaltensweisen und Handlungen die grundlegenden ideologischen Einstellungen der Schüler zu ermitteln.

Auf Grund der Tatsache, dass die Gesamtmenge von Verhaltensweise und einzelnen Handlungen der Persönlichkeit kaum übersehbar ist, und den einzelnen Lehrkräften immer nur eine begrenzte Menge von Verhaltensweisen und Handlungen ihrer Schüler zugänglich sind, musste Antwort auf folgende Fragen gesucht werden:

Gibt es Verhaltensweisen,

- in denen sich die grundlegenden ideologischen Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler in besonders starkem Masse entäußern,
- die von allen Schülern in ihren Haupttätigkeitsbereichen besonders häufig zu vollziehen sind, und
- die von allen in einer Klasse tätigen Lehrkräften erfasst

und bewertet werden können.

Eine Analyse der Lehrpläne sämtlicher Klassen und Unterrichtsfächer, aller anderen zentralen schulpolitischen Führungsdokumente sowie einschlägiger pädagogischer und psychologischer Publikationen ergab folgende vier Hauptarten "einstellungsrepräsentativer Verhaltensweisen" /EV/ der Schüler:

- Analysieren und Beurteilen gesellschaftlicher Ereignisse, Situationen, Konflikte usw. aus den Bereichen Politik, Ökonomie, Militärpolitik, Kultur, Weltanschauung, Geschichte unter dem Aspekt der Verwirklichung der historischen Mission der Arbeiterklasse; bei historischen Ereignissen unter dem Aspekt der Hauptaufgaben und -ziele und grundlegenden ideologischen Anschauungen der jeweils fortschrittlichen Gesellschaftsklasse.
- Analysieren und Beurteilen von Einstellungen, Verhaltensweisen und Leistungen von Persönlichkeiten wie Politiker, Wissenschaftler, Künstler usw. aus Gegenwart und Vergangenheit, Werktätige aus der Patenbrigade, dem Wohngebiet usw. sowie Mitschüler und auch die eigene Person, ebenfalls unter oben genanntem Aspekt.
- Regulieren des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen politischen, weltanschaulichen, ethischen, ästhetischen Anschauungen und der sozialistischen Verhaltensnormen und -regeln.
- Ringen um klassengemässe Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um optimale Lern- und Arbeitsergebnisse aller Mitglieder des Kollektivs im Sinne der marxistisch-leninistischen Anschauungen und sozialistischen Verhaltensnormen und -regeln.

Diese vier "einstellungsrepräsentativen Verhaltensweisen" wurden als wesentliche Position der neuen Methode sehr detailliert ausgearbeitet, so dass sie ohne Schwierigkeit an den konkreten Inhalt der jeweiligen Ziel-Stoff-Strukturen beziehungsweise bestimmter sozialer und kommunikativer Beziehungen des Unterrichtsprozesses sowie der ausserunterrichtlichen Tätigkeit heranzuführen sind.

4.2. Ausprägungsgrade der EV als zielbezogen anzuwendende Instrumente zum Bewerten des Niveaus der einzelnen EV

Jeder in einer gegebenen Schulklasse tätige Lehrer soll bei jedem Schüler alle vier Arten der EV im Laufe des Schuljahres möglichst mehrere Male erfassen und bewerten. Damit wird unter anderem die Frage nach objektiven Bewertungsmaßstäben und entsprechenden Ausprägungsgraden aufgeworfen.

Gesellschaftlich anerkannte und verbindliche Bewertungsmaßstäbe sind letztlich die auf die jeweiligen Anforderungen zutreffenden inhaltsspezifischen Erziehungsziele einschliesslich der mit ihnen verbundenen Ziele der Wissensvermittlung und Fähigkeitsentwicklung. Sie charakterisieren das beim Abschluss eines bestimmten Abschnittes des pädagogischen Prozesses von allen Schülern zu erreichende Niveau grundlegender ideologischer Einstellungen usw. Beim Bewerten wird vom Lehrer verlangt, das ermittelte tatsächliche Handeln und Verhalten des Schülers auf die objektive Norm zu beziehen. Dabei ergibt sich folgende Schwierigkeit: Zur Bewertung des Niveaus des fachlichen Wissens und Könnens stehen dem Lehrer seit langem Zensuren im Sinne definierter Ausprägungsgrade zur Verfügung. Zur Bewertung des Niveaus ideologischer Einstellungen und mit ihnen verbundener Persönlichkeitseigenschaften verfügt der Lehrer aber über keine abgestuften Kriterien.

Um zunächst das bei den verschiedenen Schülern unterschiedliche Niveau der vier Arten von EV zielbezogen bewerten zu können, wurde unter Berücksichtigung der Bewertungsgewohnheiten der Lehrer eine fünfstufige Skala von "Ausprägungsgraden der EV" erarbeitet. Sie beachtet drei miteinander verbundene Aspekte der EV: den Grad der Klassengemässheit der EV und die Qualität der für eine demgemässe Regulation der EV grundlegenden ideologierelevanten Kenntnisse und Fähigkeiten.

4.3. Prozessbegleitende Beobachtung und Befragung in "Entscheidungs-situationen" der Schüler als wichtigste Verfahren zum rationellen Erfassen des Ausprägungsgrades der EV

Um das Ermitteln und Fixieren des Ausprägungsgrades der einzelnen EV in der Schulpraxis so rationell und effektiv wie möglich zu gestalten, dürfen die Schulpraktiker nicht mit einer Reihe aufwendiger Verfahren belastet werden. Es wurde deshalb versucht, die in unserer Schulpraxis seit langem vorrangig verwendeten Verfahren wie die Beobachtung und Befragung der Schüler zu vervollkommen und zu präzisieren. Das ist unseres Erachtens durch die Orientierung beider Verfahren auf die vier Arten von EV und deren Ausprägungsgrade gelungen. Zur Anwendung der prozessbegleitenden Beobachtung und Befragung für das Erfassen und Bewerten der EV erhielten die Lehrer detaillierte schriftliche Instruktionen.

Im Zusammenhang damit wurde eine Liste zum Fixieren der bei den Schülern für die einzelnen EV ermittelten Ausprägungsgrade erarbeitet. Sie ist so angelegt, dass in ihr nicht nur die Ausprägungsgrade für die Verhaltensweise und für die Kenntnisqualität der jeweiligen Verhaltensweise /mittels Ziffern/ fixiert werden können, sondern auch der spezifische Inhalt dieser Verhaltensweise /mittels ein bis zwei Klein- bzw. Grossbuchstaben/.

Objektivität und Exaktheit der Bewertung der EV durch die einzelnen Lehrkräfte werden allerdings durch deren jeweilige Einstellungen z.B. zu den Schülern und zu den Erziehungszielen beeinflusst. /Vgl. STEUSSLOFF 1969, S. 338 ff./ Daraus resultierende subjektivistische Wertungen werden im wesentlichen dadurch ausgeglichen, dass alle am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Pädagogen die Bewertung aller EV bei allen Schülern vornehmen, und dass der Klassenleiter am Ende des Halbjahres und des ganzen Schuljahres die bis dahin erfolgten Bewertungen zu Gesamteinschätzungen vorarbeitet.

Das Erfassen und Bewerten der EV kann besonders rationell und effektiv in geplanten "Entscheidungssituationen" erfolgen. Auf der Grundlage der jeweiligen Ziel-Inhalt-Relationen werden die Schüler mit der Möglichkeit konfrontiert, bestimmte EV mehr oder weniger klassengemäss zu regulieren. Dadurch wird bei einem Teil der Schüler ein Kampf zwischen diesbezüglichen klassengemässen und nichtklassengemässen Einstellungen hervorgerufen. Jeder hat eine Entscheidung für oder gegen die jeweils zutreffenden sozialistischen Anschauungen beziehungsweise Normen zu fällen. Erforderlichenfalls werden die Schüler dazu angeregt, ihre diesbezüglichen ideologierelevanten Kenntnisse bewusst anzuwenden. /Siehe dazu NOACK 1968, S. 126 ff/

4.4. Aufdecken der grundlegenden ideologischen Einstellungen der Schüler mittels Abstrahieren von Invarianzen der EV

Mit dem Erfassen und Bewerten der EV durch den einzelnen Fachlehrer sind allerdings die grundlegenden ideologischen Einstellungen der Schüler noch nicht ermittelt. Das erklärt sich daraus, dass jede EV sowohl von mehreren grundlegenden /nicht nur ideologischen/ Einstellungen als auch von mehreren situationsbedingten Einstellungen der Schüler geprägt wird.

Infolgedessen ist es möglich, dass ein Schüler mit klassengemässen ideologischen Einstellungen bei einzelnen Lehrern in bestimmten Situationen diese oder jene EV nicht klassengemäss reguliert. Es ist auch nicht völlig auszuschliessen, dass einzelne Lehrer angesichts dessen aktuelle Motive eines Schülers zu habituellen aufwertet. Andererseits gelingt es manchen Schülern längere Zeit, ihre Verhaltensweisen normgemäss zu regulieren, obgleich ihre grundlegenden ideologischen Einstellungen nicht klassengemäss sind.

Dennoch sind die grundlegenden ideologischen Einstellungen in letzter Instanz die entscheidenden Determinanten der EV in allen Haupttätigkeitsbereichen der Schüler. Sie sind die ständig wirkenden, die invarianten Determinanten und somit die invarianten Strukturelemente der EV.

Wird eine grössere Menge der einzelnen Arten der EV in allen Haupttätigkeitsbereichen in wechselnden Entscheidungssituationen erfasst und bewertet, so erweist es sich, dass ein oder zwei Ausprägungsgrade eine dominierende Stellung haben können, d.h., dass eine bestimmte Qualität der Identifizierung des Schülers mit den sozialistischen Normen und Anschauungen deutlich hervortritt.

Für deren Ermittlung ist folgendes Vorgehen geeignet: Die Listen, in denen die Ausprägungsgrade der einzelnen EV von den Fachlehrern fixiert worden sind, werden vom Klassenleiter daraufhin analysiert, welche Ausprägungsgrade bei den einzelnen EV dominieren und ob es bei einzelnen Lehrkräften auffällige positive oder negative Abweichungen gibt. Die für die einzelnen Schüler ermittelten Werte werden auf einem Gesonderten Karteiblatt des Klassenleiters fixiert. Diese Werte bilden die wichtigste Grundlage für die Erarbeitung der Persönlichkeitsbeurteilung.

Das eröffnet zugleich die Möglichkeit, den Grad der Identifikation der Schüler mit den wichtigsten "ideologischen Grundüberzeugungen" und den ihnen entsprechenden Verhaltensnormen noch genauer und zuverlässiger zu ermitteln. Ein dazu geeigneter Ansatz ist unserer Meinung nach die Ermittlung und Interpretation von Übereinstimmungen und Widersprüchen zwischen verbalen Stellungnahmen und entsprechendem Verhalten sowie zwischen dem Einsatz für eigene Interessen und dem Einsatz für kollektive beziehungsweise gesellschaftliche Belange. Aus Übereinstimmungen und Widersprüchen in den Ausprägungsgraden solcher Zweiergruppen der EV lassen sich Schlussfolgerungen über die ideologischen Einstellungen der Schüler ableiten, die vorliegende Einschätzungen bekräftigen oder präzisieren können.

4.5. Erfassen, Beurteilen und erforderlichenfalls Verändern der wichtigsten schulischen Bedingungen für das Zustandekommen von Erziehungsergebnissen

Ausgehend von der Ermittlung der grundlegenden ideologischen Einstellungen der Schüler sollen begründete und differenzierte Entscheidungen über weitere pädagogische Einwirkungen auf die einzelnen Schüler sowie Entscheidungen zur weiteren Führung des Erziehungsprozesses in den verschiedenen Klassen und an der ganzen Schule getroffen werden. Dazu ist es notwendig, auch die wichtigsten Bedingungen für das Zustandekommen der ermittelnden Erziehungsergebnisse zu erfassen und zu beurteilen.

Die Forschungsgemeinschaft beschränkt sich dabei zunächst auf diejenigen Bedingungen, die vom Pädagogenkollektiv und seiner Leitung am genauesten erfasst und am ehesten verändert werden können.

Das sind vor allem:

- die erzieherische Arbeit der Fachlehrer
- die Führung des Erziehungsprozesses durch den Klassenleiter
- das politisch organisierte Schülerkollektiv
- die Führung des Erziehungsprozesses durch die Schulleitung.

Jede dieser Bedingungen hat bestimmte erzieherische Potenzen, deren Qualität die ideologische Entwicklung der Schüler wesentlich beeinflusst.

Ausgehend von der Schulordnung und anderen zutreffenden Führungsdokumenten wurden für die einzelnen Bedingungen Kriterien entwickelt, Ausprägungsgrade konzipiert und ein Vorschlag für die Verantwortlichkeiten bei der Ermittlung und Bewertung der Qualität der jeweiligen schulischen Bedingung erarbeitet.

5. Empirische Untersuchungen zum Überprüfen der konzipierten Methode

Im Schuljahr 1973/74 werden alle Grundpositionen der von der

Forschungsgemeinschaft konzipierten Methode zum Ermitteln wesentlicher Erziehungsergebnisse in einer Komplexuntersuchung umfassend überprüft. Diese Untersuchung wird in drei Landschulen mit insgesamt vier Klassen 8 und in drei Stadtschulen mit insgesamt sieben Klassen 8 im Unterricht, bei der politischen Tätigkeit und bei produktiver und anderer gesellschaftlich-nützlicher Arbeit durchgeführt. Dabei wirken über 60 Lehrer und von den Betrieben eingesetzte Betreuer bei der produktiven Arbeit der Schüler mit. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden auf der 2. wissenschaftlichen Arbeitstagung der Forschungsgemeinschaft im Februar 1975 dargelegt.

Literatur

CHARTSCHEV, A.G.:

Die Moral als Gegenstand sozialistischer Forschung,
in: Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswiss. Beiträge, 1. Halb-
j. 1965 Nr. 6, S. 622 ff.

EICHHORN, I. Wolfgang:

Zu den Grundlagen der marxistisch-leninistischen Theorie der
Persönlichkeit. I
In: Pädagogik 27 /1972/ S. 597 ff.

ENGEL, M., KOLLASCHECK, E. und SCHAAAL, S.:

Probleme und Möglichkeiten des Erfassens der Einstellung von
Schülern sechster und achter Klassen zum Kollektiv. Greifswald
1972. /unveröffentl. Diss./

GUILFORD, J.F.:

Personality, New York 1959.

GRAUMANN, C.F.:

Methoden der Motivationsforschung.

In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 2. Band allgemeine
Psychologie II. Motivation, Göttingen 1965, S. 123 ff.

HAHN, G.:

Theoretische Positionen der Ermittlung von Ergebnissen.

In: Hochschulpädagogische Tage der Universität Rostock 1972.

HONECKER, E.:

Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der SED,
Berlin 1971.

JADOW, W.A.:

Zur Feststellung der Tatsachen in der konkreten soziologischen
Forschung.

In: Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswiss. Beiträge, H.
6/1967 S. 582 ff.

KOSSAKOWSKI, A., LOMPSCHER, J. u.a.:

Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der pädagogischen Psychologie, Berlin 1971.

KOSSAKOWSKI u.a.

Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer
Persönlichkeiten, Berlin 1971.

LÜCK, K.:

Ausgewählte Ergebnisse aus den Befragungen der Schulen im Re-
publikmassstab, Greifswald 1971 /unveröffentl. Manuskript/

MEYER, H.:

Die empirische Sozialforschung und die Soziologie.

In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 14. /1966/ S.
835 ff.

NOACK, K.-P.:

Erkenntnis und Entscheidung.

In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderheft 1968,
S. 126 ff.

ROSENFELD, G.:

Theorie und Praxis der Lernmotivation, Berlin 1964.

Методологическое и теоретико-идеологическое
обоснование нового метода, служащего
для определения значитель-
ных результатов воспитания

д-р Радтке - д-р Хан

Авторы статьи исследуют определения уровня воспитанности, измерение результата воспитания.

В трактате сообщается о методе, применимом и в школьной практике, служащем для измерения существенных результатов воспитания. В основу определения легли некоторые формы поведения. Качество этих форм поведения авторы оценивают в целенаправленно применённых ступенях. Тожества и противоречия в качестве форм поведения годны для раскрытия основной идеологической ориентации.

METHODOLOGICAL AND THEORETICAL-IDEOLOGICAL BASIS
OF A NEW METHOD TO MEASURE THE MAIN OUTCOME OF EDUCATION

Dr. H. Radtke - Dr. G. Hahn

Determination of the educational level and measurement of the outcome of education are discussed.

A method which can be used in everyday school practice is offered to measure the major results of education. The method is based on certain behaviour types. The qualities of these behaviour forms are expressed in degrees defined resolutely. Similarities and differences in qualities of behaviour types are suitable for disclosing basic ideological attitude.

Contents

LA COMMUNAUTÉ EN TANT QU'ÉDUCATEUR Prof. Dr. György Ágoston	3
FREIZEIT IN DER TAGESHEIMSCHULE Dr. Éva Rózsa	17
MORALISCHE URTEILE VON IN DER PUBERTÄT HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERN Dr. Jenő Gergely	39
MOTIVE UND GESTALTUNGSFAKTOREN DER BERUFSWAHL IN DER PUBERTÄTSZEIT Dr. András Zakar	67
METHODOLOGISCHE UND IDEOLOGISCH-THEORETISCHE GRUNDPOSITIONEN EINER NEUEN METHODE ZUR ERMITTLUNG WESENTLICHER ERZIEHUNGSERGEBNISSE Dr.sc. Radtke - Dr. G. Hahn /Greifswald/ . . .	93

PUBLISHED IN THE SERIES:

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:
 - Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
 - Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
 - Király József: Új készülék reakcióidő határozására
 - Király József: Kereszturi Ferenc
 - Muhy János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957
3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról, 1957
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológia gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
 - Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
 - Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanár-képzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
 - Dr. Ágoston György: Előszó
 - Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
 - Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
 - Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
 - Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
 - Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/
 - Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/

9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
- Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/
- Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
- Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére /1964/
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:
- Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet
- Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról
- Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról
11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről
- Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
- Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkotó hatásáról
12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
- Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában
- Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után
- Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata
- Dr. Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái
- Dr. Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában
14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-Université pour l'application d'un programme de recherche pédagogique /Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/

- Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine intégrale
- Éva Rózsa: Die Formen der ganzitätigen Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen
- András Vágvölgyi: Young graduates and identification with their chosen career
- József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss, die die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen
15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht und Hochschulstudium in Ungarn
- Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of Knowledge in Hungary, Conforming to the Possibilities of the Integrated Schools-system
16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts in der Tagesheimschule
- József Veczkó: Data on the Pedagogic psychologice Study of the Relation of the Pupils to School
- József Nagy: Standard Grade
- Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the Work Sheet
17. György Ágoston - Sándor Orosz: An Experiment to Transform the Structure of Secondary School Education
- Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioural Forms
- Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary School Students

