

SASSNÉ DR. KISS GABRIELLA
Debrecen

Gondolatok az általános iskolai nevelési és oktatási terv megvalósításáról

Az általános iskola nevelési és oktatási programja szemléletében és tartalmában egyaránt olyan újszerű dokumentumként került bevezetésre, melynek megvalósításán újra és újra célszerű elgondolkoznunk. A bevezetés gondokkal terhes éveit után indokolt áttekintenünk az elmúlt időszakban bekövetkezett változásokat is, amelyek új feladat- és problémahelyzetet hoztak létre. Utalnék itt az ötnapos munkahét bevezetéséből következő zsúfoltabb, feszítettebb tempójú oktatási munkára, amely viszonylag behatárolta a tanórán kívüli tevékenységi formák megszervezésére fordítható időt. Másik lényeges jelenség a demográfiai hullám, amelynek következtében kedvezőtlenül megemelkedett az osztályok létszáma, különösen a városok sűrűn lakott kerületeinek iskoláiban.

Visszatérve a nevelési és oktatási program bevezetésének első éveire, az oktatáscentrikus pedagógiai gyakorlattól mindenekelőtt a pedagógiai és pszichológiai alapok újbóli rendszerezését igényelte a nevelésközpontú iskola modellje. A nevelési feladatok megvalósításához a személyiség fogalmának teljesebb, korszerűbb értelmezése vált szükségessé. A személyiségfogalom korszerű értelmezése a pedagógusok nagyobb gyakorlattal bíró rétege számára sokirányú pszichológiai önképzést igényelt. Azok a tanítók és tanárok, akik a 60-as évek előtt szerezték végzettségüket, viszonylag leegyszerűsített pedagógiai és pszichológiai ismeret birtokában dolgozhattak. Kérdés, hogy az egyébként gazdag, új pedagógiai és pszichológiai szakirodalom mennyire hozzáférhető, és mennyire dolgozható fel önképzés formájában. Ezért találkoztunk gyakran azzal az igényvel, hogy szervezett továbbképzés keretében értelmezzük újra a személyiségfejlesztés alapvető összefüggéseit. Az oktatási folyamat nevelő hatásának fokozása iránti elvárás szükségessé tette a pszichikus folyamatok, hatásmechanizmusok értőbb elemzését is. Nem véletlenül került az érdeklődés előterébe a motivációs folyamatok, szociálpszichológiai jelenségek mélyebb megismerése, valamint a családi hatások értelmezése és a nehezen nevelhetőség problémaköre. Mivel a pedagógus-továbbképzés hivatalos formái elsődlegesen a tananyag tartalmával és a tanítás módszerével kapcsolatos problémákra koncentráltak, így tapasztalataink szerint a pedagógusok tömegesen jelentkeznek olyan nem hivatalos továbbképzési formákban – TIT-szabadegyetem –, ahol elméleti pedagógiai és pszichológiai ismeretek rendszerezéséhez és aktualizálásához kaptak segítséget. Az új tananyagstruktúra természetesen szükségessé tette a tananyag tartalmának és a feldolgozás módszerének megvitatását is, közvetlen, konkrét feladatként, s kevésbé a szemléletformálás közvetett, átfogó igényével.

A szemléletváltás folyamata

Az új tanterv központi gondolata a művelődési anyag feldolgozása által nevelési feladatok megoldása, a tanítási órán a gyermeki személyiség sokoldalú fejlesztése. „Az egyes tantárgycsoportok, tantárgyak művelődési tartalmának feldolgozása úgy illeszkedik be a nevelési folyamat egészébe, hogy sajátos lehetőségeivel hozzájárul a harmonikus személyiség fejlesztéséhez, a szocialista emberre jellemző vonások megalapozásához...” (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 29. o.)

A fenti koncepció megvalósítása a tényleges pedagógiai gyakorlathoz képest alapvető, lényeges szemléletváltást igényel. Az oktatáscentrikus szemlélet a feldolgozandó ismerétrendszer tekinteti alapnak, s ehhez rendeli hozzá a nevelés lehetőségeit és a feldolgozás módszereit, s a folyamat eredményességét az elsajátított ismeret és a kialakított készségek és képességek mennyiségében és minőségében méri. A nevelésközpontú megközelítés a tanulási folyamat belső logikájának átstrukturálását igényli. A tanítás-tanulás folyamata itt alárendelődik a nevelési folyamat komplexitásának. A tervezés perspektíváját, tendenciáját az elerendő neveltségi szint, a nevelési célrendszer egésze adja, s a megvalósítás eszközévé válik az a műveltségtartalom, amelynek feldolgozása által a tanulók személyiségét értékrendszerében, műveltségében, szemléletében, képességeiben és készségeiben gazdagítani kívánjuk.

A feldolgozás módja olyan eszközrendszer megválasztása, amely az adott művelődési anyag nevelő hatásának kifejtéséhez a legcélszerűbbnek tűnik, amely az adott tanulói csoporthoz, annak életkorához, fejlettségéhez képest hatékony formát jelenthet. Ebben a logikai rendszerben a tanítás-tanulás folyamata az eszköz és cél funkcióját egyaránt betölti. Végül maga az ellenőrzés és értékelés végső célja sem szűkül le a tanult ismeretek számonkérésére, hanem szükségessé teszi a személyiség fejlődésének regisztrálását.

Mai pedagógiai gyakorlatunk egyik kritikus kérdése, hogy mennyiben sikerült megtenni ezt a szemléletváltást? Nem rendelkezem olyan összefüggő vizsgálati vagy tapasztalati anyaggal, hogy a kérdésre válaszolhassak. Inkább utalni szeretnék a szemléletváltást segítő, illetve gátló tényezőkre. Azt megállapíthatjuk, hogy a tantervi program alkotó érdeklődést váltott ki a pedagógus társadalomban, s valóban tudatosította a személyiségfejlesztés feladatrendszerét. A megváltozott művelődési tartalom intenzív önművelést igényelt, ami elsősorban a tananyag értelmezésének szükségességéből eredt, s a korszerű ismeretanyag feldolgozhatóságát célozta. Ehhez a folyamathoz szorosan kapcsolódó legközvetlenebb feladatok egyrészt elbizonytalanították a pedagógusok egy részét, másrészt olyan problémahelyzetet eredményeztek, amelyben az alapvető cél, a gyermeki személyiség hatékonyabb fejlesztésének koncepciója viszonylag háttérbe került. Különösen érintette az alsó tagozatos tanítókat ez a problémakör, akiknek több tantárgy anyagát kellett újraértelmezniük. A többrétű bizonytalansági helyzetből kiutat az iskolaotthonos és tantárgycsoportos bontásban keresték több iskola vezetői.

A tantárgycsoportos oktatás bizonyos határok és pedagógiai feltételek mellett elmélyültebb oktató munkát tesz lehetővé. Szükséges esetekben – a megengedettnél nagyobb bontásnál már szinte lehetetlenné teszi az osztályvezető tanító koordináló tevékenységét, s megkérdőjelezhető, hogy megfelel-e a 9–10 éves tanulók életkori sajátosságainak.

A metodikai útkeresés a nyitott, kreatív személyiségű tanítók munkájának differenciálódásához vezetett. Ugyanakkor a pedagógusok bizonyos csoportja fenntartásokkal fogadta a módszerjavaslatokat. Előítélettel közeledtek például a csoportos foglalkozási formához, mondván, hogy az sokkal intenzívebb előkészületeket igényel a tanártól, s jobban kedvez a fegyelmetlen tanulói magatartásnak. Ezen túl gyakran tapasztal-

talható a logikusan, a nevelési feladatrendszer egészében tervező, célszerű alkalmazás mellett a formális, az egyéni feladatmegoldásra alkalmas feladatok csoportmunkában történő megszervezése. Ugyanúgy torzulhatott a differenciált foglalkozás a tanulókat kategorizáló, 1-2. osztályban az osztályozást helyettesítő visszajelzési formává – megbélyegezve mintegy a koegzisztencia elve szerint különböző ütemben haladó tanulókat. A fenti negatív jelenségek mellett utálnék a közművelődési intézmények által nyújtott nevelési lehetőségeket optimálisan kihasználó tanítók munkájára, a nevelési szint mérési módszerei iránt megnövekedett érdeklődésre. Ez utóbbi feladat megoldásához még mindig több elméleti metodikai segítséget vár a pedagógiai gyakorlat.

A fenti ellentmondásokkal teljes helyzet ellenére megfogalmazhatjuk, hogy a tartalmi és metodikai útkeresés éveit után jelenleg viszonylag kedvezőbbek a feltételei a nevelésközpontú pedagógiai munkának. Azok a pedagógusok, akik évről évre újragondolták a művelődési anyag közvetítésében, a feldolgozás módszerében rejlő nevelési lehetőségeket, képessé váltak a nevelési-oktatási program biztosabb kezelésére. Ebből következően érdemes újra és újra visszatérnünk a program alapkoncepciójához, hogy az adott fejlesztendő tanulócsoporthoz fejlettségi szintjével koordinálva értelmezzük újra a személyiségfejlesztés nevelési programját.

A továbbhaladás feltételei

Az eredményes pedagógiai tevékenység kulcsa minden korban a pedagógus személyisége, annak közvetítő ereje volt és marad. A pedagóguspálya presztízse a társadalmi tényezők függvénye. A pedagógustársadalom nagy mértékű heterogenitását, a képesítés nélküli tanítók jelentős hányadának a felvételi vizsgák alkalmával mutatott alacsony általános műveltségi szintjét mint a nevelőmunka gátló tényezőit értelmezhetjük. A pedagóguspálya presztízsnövekedése segíthetné a pedagógusképző intézményeket a kedvezőbb kiválasztásban. A nevelési és oktatási program megvalósításához szükséges szemléletváltás belső szubjektív feltétele, hogy a pedagógus tisztában legyen saját személyiségének a nevelési folyamatot befolyásoló szerepével. Ehhez az önértékelés és önelemzés képessége mellett olyan demokratikus vezetési légkör kívántatik, amely teret nyit az útkeresésnek, próbálkozásnak, s toleráns az esetleges tévedésekkel szemben. A tehetséges pedagógus rövid távon belül az autokratikus vezetési légkörben is képes jól teljesíteni, eredményesen dolgozni, de perspektivikusan alkotó képessége megtörik, a munkája beszabályozottá, rutinossá válik, s ez nem kedvez a nevelés és oktatás hatékonyságának, sem a tehetséges pedagógusok pályán maradásának.

A nevelésközpontúság érvényesülését gyakran gátolja a vagy csak közhelyekben gondolkodó pedagógiai szemlélet, vagy az egysíkú, a problémákat, ellentmondásokat leegyszerűsítő pedagógiai közgondolkodás. Az eredményes nevelőmunka feltétele azoknak a tágabb és szűkebb társadalmi, környezeti hatásoknak a folyamatos elemzése, amelyek egy-egy adott nevelőtestület munkáját közvetve és közvetlenül befolyásolják. A társadalmi hatások elemzésére fogékony nevelői és vezetési attitűd nehezen alakulhat ki a nevelésszociológiai elmélet ismerete nélkül. A nevelési program megvalósításának kedvezne a nevelési folyamat komplexitásának aspektusából eredő tervező és irányító munka. Az iskolavezetés által nyújtott modellnek jelentős szerepe van a pedagógiai szemléletváltás folyamatában. A nevelőtestület munkájának színvonalát meghatározza, hogy az iskolavezetés milyen helyzetelemző képességgel bír, mennyire képes a komplex nevelési folyamat cél- és feladatrendszerének megtervezésére és irányítására. Mai pedagógiai gyakorlatunk a nevelő-oktató munka irányításában igen heterogén képet nyújt. Az iskola nevelőtevékenységét átfogni képes, perspektivikusan gondolkodó

vezetés mellett, gyakori a közvetlen, konkrét feladategyüttesben történő tervezés éppúgy, mint a formális, sztereotíp feladatkört ismétlő tervezés.

A nevelési feladatok hatékonyabb megoldását segítené a pedagógus-továbbképzésnek az elmélet és gyakorlat fejlődését és fejlesztését átfogóbban koordináló rendszere. A szűk praktikumra redukáló továbbképzés éppúgy hiányérzetet kelt az igényes pedagógusokban, mint a pusztán elvont, elméleti képzés. A nevelés- és oktatáselmélet időszerű tudományos eredményeinek ismertetése mellett egyre szükségesebb a határ-tudományok új kutatási területeinek, szemléletformáló hatásának közvetítése. Ezért vált egyre sürgetőbb igénnyé a pedagógusképző intézmények szerepének megnövelése a továbbképzés hivatalos rendszerében. Ma is aktuális részfeladat a közvetítendő tananyag tartalmának további tisztázása, hiszen még ma is találkozunk vitás kérdésekkel e területen. Ugyanúgy maradtak teendőink a módszertani kulturáltság fejlesztésében. Az ötnapos munkahét bevezetése óta eltelt időszak talán már lehetővé tenné az új szervezeti keret és a nevelőmunka hatékonyságára gyakorolt hatásának átfogóbb elemzését.

Az új nevelési és oktatási program bevezetése óta eltelt időszak eredményei mellett a feladatok egész sora vár további megoldásra. Ezek megvalósításának feltétele a pedagógiai munka szubjektív és objektív feltételeinek reális, átfogó, folyamatos elemzése.

DR. SZERÉNYI MÁRIA
Budapest

Az orosz nyelvű olvasástanítás néhány problémája

Mindenki, aki már tanított 4. osztályban orosz, tudja, hogy a szóbeli kezdőszakasz idején a tanulók szívesen tanulják ezt a tantárgyat. Szívesen ismételtetik az új szavakat és kifejezéseket, örömmel adnak elő rövid párbeszédet.

Nagyon kevés az a gyerek, aki ebben az időszakban nem tud a többiekkel együtt haladni. Még ők is egész kevés külön foglalkozással fejleszthetők a többiek színvonalára.

Az első igazi nehézségek akkor jelennek meg, amikor elkezdődik az olvasás tanulása.

Milyen típusú problémákkal kell számolnunk?

1. Pszicholingvisztikai probléma

Azt hiszem, az olvasástanítás során nem vesszük eléggé figyelembe azt a tényt, hogy teljesen más, sőt éppen ellentétes folyamat anyanyelven és idegen nyelven olvasni. Mi ugyanolyan módszerrel kísérünk meg oroszul olvasni tanítani, mint magyarul, pedig a tanulók tudatában lejátszódó folyamatok éppen ellentétesek. Hiszen amikor a gyerek anyanyelvén tanul olvasni, beszélni már tud, a nyelvet ismeri, tudja a szavak, kifejezések, mondatok jelentését. „Mindössze” az a feladata, hogy elsajátítsa az olvasás technikáját, azaz a betűknek mint sajátos jeleknek a szerepét felismerje. Az anyanyelvi olvasástanulás során a gyerek rögtön sikerélményhez jut, amint sikerül egy jelsort