

Berthold Ottó német nyelvterületen létrejött, szélsőségesen szubjektivista kezdeményezésétől eltekintve sokkal fontosabb számunkra az úgynevezett részint híres, részint „hírhedt” *projektmódszer*, amely tipikusan az *amerikai reformpedagógia* terméke (érdekes módon ott is a szakmunkásképzés szükségleteiből eredt 1900 körül); elméletét *John Dewei* tanításai alapján *William Heard Kilpatrick* dolgozta ki. „Eszertint (olvashatjuk az Akadémiai Kiadó 1978-ban megjelentetett Pedagógiai Lexikona 3. L—Q köteté 503. oldalán) a gyermek ismeretei, készségei és jellemvonásai *a tapasztalatban való részvétel* nyomán alakulnak ki” (Kiemelés: F. Sz.)

A *projektmódszer* „*oktatásszervezési eljárás, amely az oktatás menetét gyakorlati problémák megoldása köré csoportosítja*” (uo.). Ebben van nagy előnye és kétségtelen korlátja. Az oktatás egészét aligha lehet úgy alárendelni a *köznap értelemben vett gyakorlatiasságnak és a szubjektív empiriának*, hogy azért az oktatás *jó értelemben vett rendszerességét és főként tudományosságát* biztosítani tudjuk. Ezért határolta el magát tőle a „*problematikus oktatás*”, „*a komplex tananyag*” hazai kísérletező-pedagógiai teoretikusa, *Gáspár László*, de ugyanúgy a kérdéssel foglalkozó hazai akadémiai bizottság is.

A *projektmódszer* „*az egész amerikai oktatási rendszert befolyásolta és a reformpedagógiai mozgalmak révén világszerte ismertté vált*” (kísérleteztek vele a fiatal szovjet pedagógiában is). „*Bebizonyosodott azonban, hogy a projektek nem képesek visszatükrözni egy-egy ismeretkör logikai szerkezetét. Ezért a projektmódszer szerinti tanítás nem tudta kielégíteni a társadalom jogos kívánalmait az iskolai művelődéssel szemben, és a gyermek öntevékenységének felszabadítása helyett gyakran anarchiába vezetett.*” Mindazonáltal a *projektmódszer* „*... kritikai elemzéstől és pozitív tanulságainak felhasználásától a mai tantervelmélet... nem zárkózik el.*” (Uo.)

Az bizonyosnak látszik, hogy az integrált oktatással kapcsolatos kísérletek elméleti alapozása nem történhet meg a projekt módszer „*megcímzése*”, kritikai feldolgozása nélkül, amiképpen az idevágó kísérletek gyakorlati tanúságtétele vissza fog hatni a kérdés elméleti, alkotó marxista elemzésére.

Csak elmélet és gyakorlat (kísérlet) folyamatos egymásrahatása — „*ütközése*” — adhat majd „*sohasem „végleges*”) választ mai — és holnapi — kérdéseinkre, köztük — nem utolsósorban — *a lehetséges és szükséges integrált oktatás mibenlétére, lehetőségeire és hatásaira.*

Ehhez azonban „*el kell hinnünk*”, hogy a mai viszonylag mostoha feltételek nem köthetik gúzsba jövőbe tekintő erőfeszítéseinket, amiképpen a televízió, a számítógép, a robottechnika, a lézer, az űrhajózás egy olyan emberi világ tulajdona, amely még nem mindenütt számolta fel az analfabétizmust, az éhínséget, az embernek ember által való kizsákmányolását, a munkanélküliséget, a népbetegségeket.

TUZA TIBOR
Debrecen

Az iskolapszichológus szerepe a módszertani kultúra fejlesztésében

Az 1987/88-as tanév második, egyben befejező tanéve az iskolapszichológus-kísérletnek. Elérkezett a mérlegkészítés ideje, a tapasztalatok és tanulságok összefoglalása. Nem véletlen, hogy a kísérlettel kapcsolatos kérdések 1987 novemberétől növekvő

nyilvánosságot kaptak a Pedagógiai Szemlében, a tv-ben és más fórumokon. Az átfogó elemzés egyedi, konkrét esetek vizsgálatára épül. Tanulságos tehát áttekinteni, hogy egy adott iskolában — esetünkben a debreceni Fazekas Mihály Általános Iskolában — az igazgató és a nevelőtestület hogyan élte át az iskolapszichológus megjelenését és immár kétéves tevékenységét.

A kísérlet indítéka és célja

Az iskolai nevelő-oktató munka intenzív fejlesztésének egyik kulcskérdése a módszer. Olyannyira, hogy az intenzív fejlesztés fogalmán lényegében a módszertani kultúra fejlesztését kell értenünk. A módszertani kultúra fejlesztése viszont elképzelhetetlen a pszichológiai törvényszerűségek feltárása, tudatosítása és hasznosítása nélkül. Ugyanakkor általános tapasztalat, hogy a pedagógusok pszichológiai felkészültsége hiányos, s ennél fogva meglehetősen töredékes, esetleges a pszichológiai ismeretek alkalmazása is az iskola pedagógiai munkájában. Az ELTE BTK PI Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszéke a kísérlethez adott 1986. júniusi útmutatójában joggal hangsúlyozta, hogy „A nevelési gyakorlat továbbfejlesztéséhez, hatékonyságának növeléséhez elengedhetetlennek látszik a pszichológiai ismeretek gyakorlati célzatú hasznosítása és a nevelés folyamatában történő alkalmazása”. Hozzáteve azt is, hogy „a pedagógus az oktatási-nevelési folyamatra, az intézményes nevelésre vonatkozó újabb pszichológiai ismeretek gyűjtésével és alkalmazásával csak korlátozott mértékben képes önerőből foglalkozni, széles körű pedagógiai feladatai, szorító kötelezettségei miatt. Bár nyilvánvaló, hogy az iskola pszichológiai kultúrájának növelése, s ezáltal a munka minőségének javítása mindenekelőtt a pedagógusképzés és -továbbképzés útján érhető el, ennek a feladatnak azonban nélkülözhetetlen része a pszichológusok megjelenése és működése az iskolában, egy foglalkozási terület — az *iskolapszichológia* — meghonosodása és kiépülése az oktatási szervezetekben.”

Közismert, hogy az iskolapszichológiának a századfordulóg visszatekintő történeti előzményei, gazdag nemzetközi tapasztalatai vannak, s hazánkban is voltak már elszigetelt próbálkozások, amik többségükben az egyéni kezdeményezés szintjén maradtak meg. Annál is inkább, mert a korábbi törekvések mindenekelőtt a terápiára koncentráltak. Magyarországon ezt a feladatot iskolán kívüli intézményekben — áthelyező bizottságokban, nevelési tanácsadók, gyermekklinikákon és -ideggondozókban — látják és látják el a pszichológusok. Napjainkban már nyilvánvalóvá vált, hogy ez nem biztosít megfelelő megoldást. Nem elegendő csak a súlyos esetekkel foglalkozni, hanem meg kell akadályozni azok kifejlődését, és ebben a pedagógusnak is közvetlen segítségére van szüksége. A mai iskolapszichológia alapfeladata tehát, hogy a gyógyításról a megelőzésre helyezze át a hangsúlyt, amihez a pszichológusnak ott kell működnie az iskolában, és megoldania számos új feladatot. Helyzetfeltáró munkájára alapozva megvizsgálni a nevelőtestület által intézményen belül elvégezhető egyedi megelőző és gyógyító eljárásokat, kidolgozni az egyes tanulócsoportokban és az iskola egész tanulóközösségében alkalmazható fejlesztő programokat, pszichológiai konzultációk, egyéni és csoportos beszélgetések, esettanulmányok révén közvetlen segítséget, tanácsot adni mind a pedagógusok, mind a szülők nevelőmunkájához. Egyszerű pszichológiai alapokon megteremteni, majd folyamatosan karbantartani az optimális módszertani kultúrát. Mindebből az is következik: végcélként, valamikor a messze távlatokban kívánatos lenne elérni, hogy az iskolán kívüli nevelési tanácsadó és gyermek-ideggondozó intézetek munka nélkül maradjanak. Ehhez ugyan belátható évtizedeken belül nincsenek meg a megfelelő feltételek, de az iskolapszichológus közreműködésével jelentős eredményeket érhetünk el a megelőzésben.

A Művelődési Minisztérium Alapfokú Nevelési Főosztálya munkaköri célkitűzésének megfelelően „Az iskolai nevelő-oktató munka segítése, tanácsadás a nevelési problémákhoz, az iskola és a család kapcsolatának javítása, a képesség- és tehetség-gondozás, valamint a gyermek- és ifjúságvédelmi munka hatékonyságának növelése” került a kétéves kísérlet középpontjába.

A nevezett iskola bekapcsolódását a kétéves kísérletbe objektív és szubjektív okok egyaránt kívánatosá tették. Legfőbb objektív ok a tanulók meglehetősen heterogén összetétele volt. Ebben a belvárosi iskolában évről évre növekedett a lumpen családokban élő veszélyeztetett tanulók száma és aránya, ugyanakkor az iskola javuló tanulmányi eredményei a korábbinál nagyobb mértékben vonzották az értelmiségi szülők gyermekeit. A kísérlet induló évében, 1986/87-ben minden harmadik gyermek cigány, minden negyedik gyermek nyilvántartott veszélyeztetett, minden tizedik bűnöző családban élt, s ezek ellenpólusaként már megközelítette a húsz százalékot az értelmiségi szülők gyermekeinek aránya. Az összetételben 1987/88-ban nem volt lényeges változás, viszont növekedett a sérült gyermekek száma és aránya, különösen az első osztályokban. Az intézmény sajátos nevelési gondjai immár nélkülözhetetlenné tették az iskolapszichológus közreműködését. Legfőbb szubjektív ok pedig az iskola és a KLTE Pszichológiai Tanszéke közötti többéves együttműködés, ezen belül az igazgató és a tanszéki kísérletvezető régi szakmai és baráti kapcsolata volt. Ezáltal remélni lehetett az iskolapszichológus kedvező fogadtatását és munkájának megfelelő támogatását.

A beilleszkedés problémái

Bármely más kísérlethez hasonlóan az iskolapszichológus-kísérlet indítása sem volt mentes átmeneti bizonytalanságoktól, sőt kisebb feszültségektől. Még akkor is, ha működésének tárgyi-eszközi feltételei megfelelőek voltak.

Január végére megszűletett a munkaköri leírás első írásbeli változata, ez egyben rögzítette a második félévi „tantárgyfelosztást” s a munkaidő felerészben „órarend”-szerű szabályozását. Mindezeknek az intézkedéseknek kedvező volt a hatása. Az iskolapszichológustól is egyre több konkrét segítséget kaptak a kollégák. Az áprilisi nevelési értekezlet már azt is demonstrálta, hogy az iskolapszichológust szeretettel befogadta és becsüli a tantestület.

Az első kísérleti év második félévében ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy tantárgyfelosztása és órarendje csak orientáló jellegű lehet. Az egyes gyermekekkel kapcsolatos halaszthatatlan vizsgálatok és tanügy-igazgatási intézkedések, valamint a szakmai-pedagógiai viták során felmerült és sürgős megoldást követelő problémák minduntalan felborították a menetrendet. Maguk a pedagógusok is egyre inkább azt igényelték, hogy „csupán kéznél legyen”, amikor segítségre van szükség akár egyes tanulóknak, akár egy egész tanulócsoporthoz számára fontos feladat megoldásában. Tehát a már kialakított és kölcsönösen elfogadott tevékenységek arányainak módosításával maguk a pedagógusok igényelték a munkaidő-kötöttségek oldását.

Az első kísérleti év elején lényegében az volt a benyomása a nevelőtestületnek, hogy „nincs semmi dolga” az iskolapszichológusnak, év végén pedig, hogy „túl sok a dolga”, ezért felül kell vizsgálni a munkabeosztását. Ennek megfelelően megvitatta és módosította a második, az 1987/88-as kísérleti évre vonatkozó munkaköri leírást. Ismét készült „tantárgyfelosztás” is az egyéves tapasztalatok alapján kialakított tevékenységárányok védelmében. Ez tulajdonképpen azt rögzítette, hogy heti huszonhat kötelező órájába mennyi fér bele tanórák látogatásából és osztályfőnöki órák tartásából, a gyerekekkel való egyéni és csoportfoglalkozásokból, értekezletekből és fogadóórákból, kisebb-nagyobb gyermekközösségeket átfogó vizsgálatokból és a pedagógusokkal folytatott egyéni konzultációkból, tanügyigazgatási intézkedésekből és külső kapcsolattartásból, hogy az egyéb feladatokat ne is soroljuk már. Az „órarend” pedig értelemszerűen csak a tantermi helyet is foglaló rendszeres csoportfoglalkozásokra vonatkozott.

A nevezett kérdések tisztázását és megnyugtatónak tűnő megoldását követően az 1987/88-as második kísérleti évben mégis további feszültségek keletkeztek. Ezek közül kettő kíván kiemelést. Egyik a differenciált beiskolázás elégtelenségében, másik az iskola hierarchikus szervezeti felépítésében gyökerezett.

A nevezett iskolában az első osztályokban romlott az iskolaéretlen és kisebb-nagyobb idegrendszeri károsodásban szenvedő gyermekek aránya. Már elérte az ötven százalékot. Az óvodák is felelősek voltak ebben, hiszen nem szorgalmazták megfelelően a gyermekorvos által kezdeményezett intézkedéseket, így a szakorvosi vizsgálatot vagy az áthelyező bizottság előtti vizsgálatot. Az is igaz azonban, hogy az elsősök nagyobbik fele hét-, tíz százaléka pedig nyolcévesen került az első osztályba, s még a hétévesek között is többen voltak iskolaéretlenek. Továbbá az elsősök több mint harmadrésze tavasszal és nyáron költözött az iskolakörzetbe, mégpedig olyan helyről, ahol nem járt óvodába, iskola-előkészítő tanfolyamon sem vett részt, s a szülőknek eszébe sem jutott az iskolaérettségi vizsgálat. Ebben a helyzetben a pedagógusok érthető módon sürgették a soron kívüli szakvizsgálatokat. Részből az iskolapszichológus lekööttsége miatt, részben a korábbi évek gyakorlatát magától értetődően folytatva, szeptember—októberben a tanítókollégák olyan gyerekeket is eljuttattak a szükséges szakvizsgálatig, sőt áthelyezésig, akiket az iskolapszichológus még nem tudott véleményezni, ugyanakkor a kisegítő iskolában nem maradt hely egy-két olyan gyerek számára, akiket már az iskolapszichológus is megvizsgált, s áthelyezésük még indokoltabb lett volna. A kollégák nem voltak hibáztathatók jogos eljárásuk miatt, viszont egyfelől belső feszültséget teremtettek, másfelől akaratlanul is kényelmetlen helyzetbe hozták az iskolapszichológust.

Újabb hasonló feszültség elkerülése végett mind a kollégákkal, mind az illetékes iskolán kívüli intézményekkel megállapodás született, hogy az iskolapszichológus írásbeli véleménye nélkül semmiféle intézkedés nem történik a későbbiek során. A novemberi nevelési értekezleten pedig a nevelőtestület több évre szólnon meghatározta azokat az időszakos és folyamatos vizsgálati feladatokat, amiket az iskola pszichológusa és gyógypedagógusa közösen végez el minden esztendőben, majd vitatja meg a tapasztalatokat az érintett kollégákkal, illetve az egész nevelőtestülettel. Mindez azonban még mindig nem jelenti a feszültség feloldását. Sőt! Ezzel a lépéssel a második kísérleti évben kezdődött meg az iskolapszichológus igazi munkája. A vizsgálatok után folytatott vitákban ütközik igazán a pszichológus és a pedagógus véleménye abban, hogy valóban szükség van-e már áthelyezésre, vagy még iskolán belül „menthető”, kezelhető a gyermek. És hogyan előzhető meg hasonló kritikus probléma kialakulása. Ez a feladat a döntő láncszeme a pedagógiai kultúra fejlesztésének. Ennek érdekében kezdődött meg a második kísérleti évben az esettanulmányok élénk szakmai vitája, s tart majd mérséklődő indulatokkal végtelenbe nyúló éveken át az egyre optimálisabb megelőzés biztosításáig.

A második kísérleti évben másik feszültségforrásként került felszínre az a tény, hogy az iskola, mint minden más társadalmi szervezet, hierarchikus felépítettségű, s ebben a hierarchikus viszonyrendszerben az iskolapszichológusnak nincs meg a helye, aminek következtében jelenléte súlytalanná válik.

Igaz ugyan, hogy az iskolai szervezetben nem annyira teljes a hierarchia, mint például a hivatali szervezetben. Kozma Tamás megfogalmazásában (A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. 165. o.): „Az iskolai szervezet szerkezete többértelmű, komplex, bonyolultabb, mint akár az egyszerű termelési vagy hivatali szervezet szerkezete. A pozícióknak ez a hálózata akciónként változik: az egyik esetben a hierarchia a hivatali szervezetek mintájára alakul át, a másik esetben a szakmai területek módjára rendeződik el, s emellett jelentkeznek egyéb situációk is, amikor a termelési szervezet sajátosságait véljük felfedezni az iskolai szervezet szerkezetében.” A lényeg azonban mégis az, hogy az iskolai szervezet felépítése hierarchikus. Már Makarenko figyelmeztetett bennünket arra (Művei 5. kötet, Akadémiai Kiadó—Tankönyvkiadó, Bp. 1955. 195. o.), hogy a közösségben „az elvtársak viszonya nem barátság, szeretet, jószomszédság kérdése, hanem felelős függés kérdése”. Ebben a felelős függőségi rendszerben nem lehet független munkatárs az iskolapszichológus. Az nem elegendő, hogy az igazgatóval mint munkáltatóval függőségi viszonyban van, mert attól még „kilóg” a szervezetből. Több kapcsolódási ponton formálisan is be kell épülnie a rendszerbe.

Meglehetősen nagy gondot okozott annak a problémának a megoldása, hogy az iskolapszichológus megfelelő, rangot adó vezető pozíció betöltésével szervesen beépüljön a hierarchikus struktúrába, ugyanakkor megőrizze a munkájához nélkülözhetetlen függetlenséget is. Erre végül is két fundamentális jelentőségű tényre alapozott, ésszerű

megoldás kínálkozott. Az egyik tény az volt, hogy a legutóbbi években felerősödött a nevelőtestület innovációs tevékenysége. Terebélyesedő módszertani kísérleti munka, egyéni feladatrendszerek kidolgozása, tudományos intézetek irányításával végzett vizsgálatok és kutatások, megyei pedagógiai pályázatokon való eredményes részvétel, az első publikációk megjelenése a szaklapokban fémjelzték az alkotó munka kibontakozását. Ugyanakkor fokozódó igénnyel jelentkezett az egyéni kezdeményezésekből sarjadó alkotó pedagógiai tevékenység orientálása a legégetőbb intézményi feladatok megoldása érdekében, valamint a tapasztalatok tudományos értékkel is bíró feldolgozásának segítése, hogy mások számára is használható legyen. Közismert ugyanis, hogy a pedagógus hajlandó és képes alkotó módon megoldani az eléje tornyosuló nevelési-oktatói problémákat, de tapasztalatainak megírására már nehezen és kevés eredménnyel vállalkozik. Szükség van tehát egy tudományos munkában jártas kollégákból verbuvált bizottságra, amelyik ösztönzi, segíti és első fokon elbírálja a közlésre szánt dolgozatokat. A másik tény az volt, hogy az iskolapszichológus generális feladata a módszertani kultúra fejlesztése. Ehhez orientálnia kell az alkotó pedagógiai munkát, egyben hozzáférhetővé tenni az elért eredményeket. Erre való alkalmasságát már bizonyította is a gyakorlatban iskolán belül és iskolán kívül egyaránt. Akkor pedig ő lehet ennek a szakmai bizottságnak a vezetője.

Így született meg az iskolai tudományos minősítő bizottság (ITMB) 1987 őszén tervként, 1988-tól pedig valóságként. Vezetője az iskolapszichológus, két állandó tagja két olyan pedagógus, aki bizonyítottan a legeredményesebb tudományos tevékenységet végzi, s a konkrét feladattól függően változó tagjai a szakmai munkaközösségvezetők. Az iskola hierarchikus szervezeti rendszerében ezt a bizottságot közvetlenül az igazgató irányítja, ugyanakkor az ITMB elsősorban és meghatározóan a szakmai munkaközösségek útján fejt ki az egész nevelőtestületre az ösztönző és értékelő innovációs tevékenységet. Ez a megoldás minden tekintetben kedvezőnek tűnik, de hosszabb időre van szükség, hogy a beválásról érdemben nyilatkozni lehessen.

Az iskolapszichológus tevékenysége

Iskolánkban a Művelődési Minisztérium Alapfokú Nevelési Főosztálya célkitűzésének szolgálatában az iskolapszichológus az alábbi három fő tevékenységi körben végezte és végzi munkáját: 1. A nevelőtestület pedagógiai kultúrájának fejlesztése. 2. Közvetlen foglalkozás a gyermekekkel. 3. Gyermek- és ifjúságvédelmi intézkedések.

1. Amint fentebb is hangsúlyoztuk már: a nevelőtestület pedagógiai kultúrájának fejlesztését tekintjük a legfontosabbnak, mert meggyőződésünk szerint a nevelő-oktató munka fejlesztésének kulcsa a pedagógiai módszer. Ezért az iskolapszichológus generális feladata, hogy szaktudásával segítse a gyermeki fejlődés pszichológiai törvényszerűségeire alapozott hatékony pedagógiai módszerek alkalmazását. Ezt a kiemelt és átfogó feladatot a nevezett iskolában külön is indokolták az ott folyó és egymást segítő kísérletek. 1983 óta évről évre több tanulócsoport vesz részt a Lénárd—Demeter-féle intenzív-variációs tanításmódszertani kísérletben. 1986-ban kísérleti jelleggel nemcsak iskolapszichológus jelent meg, hanem a pedagógiai asszisztensek is. 1987-től kísérleti heti óraterv alapján dolgozik az intézmény, ami a követelmények és tananyag sajátos korrekcióját, valamint a tanítási módszerek ismételt felülvizsgálatát tette szükségessé. Mindez egyben sajátos konkrét feladatokat jelentett az iskolapszichológus számára is.

A pszichológus rendszeresen végzett óralátogatásokat és megbeszéléseket. Már az első kísérleti évben kiemelten vizsgálta „alulnézetben” az alkalmazott intenzív-variációs tanításmódszertani eljárást. Tanév végén az igazgató kérésére külön felmérést

végzett a tanulási módszerek, illetve a tanuláshoz való viszony vizsgálata érdekében. Annál is inkább jelentős ez a feladat, mert a legilletékesebbek, a tanulók véleményének és javaslatainak meghallgatása és hasznosítása nélkül nem lehet igazán eredményes semmiféle tanítási eljárás. Ezt a feladatot egyben elővizsgálatnak tekintette mind az igazgató, mind az iskolapszichológus, majd a tapasztalatok alapján a második kísérleti évben megtervezték, hogy minden esztendőben mely osztályokban és hogyan vizsgálják meg a változó-fejlődő tanítási eljárások fogadását, illetve a tanuláshoz való viszonyt.

Az iskolapszichológus jelentős segítséget adott a pályaválasztási feladatok megoldásához. Rendszeresen tartott osztályfőnöki órákat és csoportfoglalkozásokat. Ugyancsak rendszeresen vett részt a munkaközösségi foglalkozások, vezetőségi és nevelőtestületi értekezletek vitáiban. Mindennapi munkája során segítette az egyes pedagógusokat a tanulócsoportokban, illetve az egyes gyermekeknél tapasztalt problémák hátterében, okainak feltárásában, és tanácsokat adott a beavatkozási program megtervezéséhez. Folyamatosan figyelemmel kísérte a nevelőtestület belső klímáját és szaktanácsokkal segítette az iskolavezetés közösségfejlesztő törekvéseit. Konkrét és közvetlen segítséget adott a pedagógusok által végzett különböző felmérések előkészítésében, lebonyolításában és feldolgozásában-értékelésében. A második kísérleti évben közreműködése nélkül már nem is került sor semmilyen felmérésre. Jelentős segítséget adott 1987-ben az iskolai működési szabályzat kidolgozásához, 1988-ban pedig az iskolai tevékenységrendszer továbbfejlesztési főirányainak meghatározásához, s a következő (az 1991—2000. évekre szóló) iskolai pedagógiai program megalkotását előkészítő 1988—1990. évi vizsgálatok megtervezésében. Mindkét esztendőben előadást és konzultációt tartott a szülők akadémiáján. Tanév végén nevelőtestület előtt számolt be egész évi munkájának tapasztalatairól.

2. A gyermekekkel való közvetlen foglalkozás keretén belül tevékenységét a súlyos magatartási zavarokkal küzdő felső tagozatos tanulók körében kezdte meg. Hamarosan kiderült azonban, hogy még nagyobb szükség van a segítségre az első osztályosok beilleszkedési gondjainak megoldásában. A második kísérleti évben már az első tanítási naptól kezdve ezt helyezte a középpontba, megterveztve egyben a felmenő rendszerű folyamatos figyelemmel kísérést. Krízisintervenciós tevékenységet is végzett, s a súlyos eseteket a nevelési tanácsadó vagy az ideggondozó intézetbe irányította. E tekintetben az első kísérleti évben a veszélyeztető családi környezetben gyökerező magatartászavarok álltak a középpontban, a második kísérleti évben pedig az utca, az iskolán kívüli barátok, a szaporodó és bűnöző vagy a bűnözés határáig már eljutó fiatalok galerik hatására fellépő narkotizálás: italozás, szipózás, gyógyszer és alkohol együttes használata, amiket ezek a tanulók a büntetéstől való félelmükben a szülők és a pedagógusok előtt is titkolni igyekeztek.

A felderítés és a narkotizálás terjedésének megfékezése meglehetősen nagy energiákat kötött le. Annál is inkább, mert a gazdasági-társadalmi feszültségek iskolai lecsapódásaként jelentős fegyelmetlenségi hullámmal kellett megküzdeni 1987 őszén. A nevelőtestület áldozatot nem kímélő erőfeszítése végül is eredményre vezetett, de a viszonylagos rend és munkafegyelem helyreállítása csak fél győzelmet jelentett. A kedvezőtlen környezeti hatások oly mértékben determinálták a tanulók magatartását és szorgalmát, hogy még a felsőbb évfolyamok tanulóinak többségét is lehetetlen volt meggyőzni a fegyelem és tanulás értelméről, szükségességéről. Csupán azért voltak hajlandók továbbra is elfogadhatóan viselkedni és dolgozni, mert szerették tanáraikat, és nem akartak nekik további kesusérteget okozni.

A gyermekekkel való közvetlen foglalkozás keretében az igazgató, a pedagógusok vagy a szülők kérésére, esetenként felső tagozatos tanulók kérésére is, mely kérések a megtartott osztályfőnöki órák hatására történtek, az iskolapszichológus szakmai tanácsokkal szolgált az érintett gyermekek ügyében. Az igazgató a már elkerülhetetlen fegyelmi tárgyalások előtt és közben kérte a vizsgálatot, majd szakmai tanácsot az optimális intézkedések meghatározása érdekében. Ezeket túl a kezdetektől egy felső tagozatos kiscsoportban, majd az első kísérleti év második félévétől két első osztályos

kiscsoportban is heti egyórás foglalkozásokat tartott az iskolapszichológus a legtöbb problémával küzdő gyermekek számára. E foglalkozások folytatása mellett a második kísérleti évben kényszerű feladatként jelentkezett még a logopédiai kezelés, mivel az iskolának nincs logopédusa, a szakrendelő pedig a szükségesnél kevesebb gyermeket tud fogadni. Ezt a feladatot az osztálytanító a gyógypedagógussal munkamegosztásban vállalta mindaddig, amíg az iskola logopédust nem kap.

Ebbe a tevékenységkörbe tartozóan szükséges említést tenni arról, hogy az iskolapszichológus több alkalommal az osztályfőnökkel, illetve a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel közösen családlátogatásokat is végzett és végez. 1987 nyarán részt vett az úttörőcsapat nyári táborában. 1988 nyarán hasonló közreműködésre vállalkozik, emellett kísérletképpen kis létszámú önismereti tábort is tervez.

3. Rendszeresen és öntevékenyen segítette a gyermek- és ifjúságvédelmi intézkedéseket. Folyamatos kapcsolatot tartott és tart az áthelyező bizottsággal, a nevelési tanácsadóval, az ideggondozóval, valamint együttműködött a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősökkel, a hivatásos és társadalmi pártfogókkal. Maga is vállalt társadalmi pártfogói feladatot. Munkatársaival közösen előkészítette a szükségessé vált tanügyigazgatási, hatósági intézkedéseket.

Főbb tapasztalatok és tanulságok

Megítélésünk szerint bármilyen iskolai kísérletről legyen is szó, legalább három esztendő kell ahhoz, hogy annak eredményéről megbízható véleményt mondhassunk. Ennélfogva kevésnek tartjuk a mindössze két kísérleti évet. Amiből az első gyakorlatilag azzal telt el, hogy minden érintett összefogásával kerestük a pszichológus helyét és feladatkeretét az iskolában, aminek eredményeként egy tanév elteltével alakulhatott csak ki egy elfogadható munkaköri leírás, számolva az évenkénti módosításokkal, folyamatos korrekcióval, csiszolással. A második tanév pedig gyakorlatilag a munkaköri leírásnak megfelelő tényleges tevékenység megkezdését jelentette, aminek kitapintható hatása évek múltán érezhető majd. A végleges vélemény tehát elhamarkodott lenne. Még nem különíthető el egyértelműen, hogy az iskola eredményeiből mi az, ami a pszichológus nélkül nem lett volna elérhető. Emiatt óvatosaknak kell lennünk a tapasztalatok és a tanulságok összegzésében. Arra az alapkérdésre viszont, hogy szükség van-e iskolapszichológusra, már nem egészen kétéves működés alapján is határozott igennel tudunk válaszolni.

A nevezett debreceni Fazekas Mihály Általános Iskola örömmel tapasztalta, hogy 1986 szeptembere óta működő iskolapszichológusa hivatástudattal, gyermekszeretettel, áldozatvállalással végzi példásan lelkiismeretes munkáját. A tanulók heterogén összetétele, s kiváltképpen a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű, egyben idegrendszeri károsodásban szenvedő gyermekek nagy száma és aránya miatt meglehetősen nehéz küzdelmet vívó, ugyanakkor jól felkészült és alkotómunkára képes nevelőtestület az első évben és elsősorban nem a szakmai tudást respektálta. Hiszen a szakmai tekintély egyébként is csak többéves bizonyítással érhető el. Hanem emberi kvalitásai miatt fogadta el kevesebb mint egy esztendő alatt. Ezzel egy időben azt tapasztalta, hogy az iskolapszichológus ambíciózus, és képes hónapról hónapra több és értékesebb segítséget nyújtani mindenekelőtt a generális iskolai feladat, a gyermekekkel való bánásmód, az alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonyságának fokozásához. Annak ellenére, hogy még csak egyes részeredményekben lehet kitapintani eddig végzett munkáját, a nevelőtestület megítélése szerint hozzájárult ahhoz, hogy a tartalmi munkát fémjelző iskolai mutatószámok minden tekintetben javultak a kísérleti években.

Hol érhető tetten végzett munkája, és mik ezek a mutatószámok? Egyedi esetekben, bár több tanulónál nem csupán azt sikerült elérnie, hogy a korábban elkerülhetetlennek látszó iskolából való eltávolításra ne kerüljön sor, hanem ezek a tanulók a korábbi örökös elmarasztalás helyett még egy-két írásbeli dicséretet is tudtak szerezni. Ugyancsak közvetlen beavatkozásának eredményeként több tanulónak javultak a magatartás- és szorgalomosztályzatai. 1987/88-ban jó néhány gyereket sikerült kiragadni a lakóközvetben működő galerik karmaiból. A gyermekekkel való bánásmód szakmai vitáinak eredményeként a nevelőtestület el tudta érni, hogy a gyerekek jobban szeretnek iskolába járni, mint a megelőző időszakban. A nagy arányú tanulói fluktuáció és az átmenetileg halmozódó fegyelmezési gondok ellenére csökkent az igazolatlan hiányzás. Mindez természetesen egy egész nevelőtestület hatékony csapatmunkájának örvendetes eredménye, de elvitathatatlan része van benne az iskolapszichológusnak is.

A kétéves kísérleti időszakban mind a felderítésben s az azt követő belső és/vagy külső terápiában, mind a megelőzésben kiemelkedő jelentősége volt az osztályfőnöki órák tartásának. Az iskolapszichológus a 3—5. osztályokban általában évi egy, a 6—8. osztályokban évi két osztályfőnöki órát tart az osztályfőnök felkérése alapján, a megelőző órán hospitál, a megtartott órán pedig az osztályfőnök rendszerint nincs jelen, hanem utána értesül a történetekről. E munka révén az iskolapszichológus már az első kísérleti évben harmadiktól a nyolcadikig minden tanulócsoporttal megismertette magát, bizalmasan elbeszélgetett, rejtett zsilipeket nyitott fel a gyerekekben, s mindezek következtében egyre több tanuló keresi meg személyesen tanácsot vagy segítséget kérve. Így belső tanulói motivációk alapján természetes folyamatként indult meg a szűrés és a megelőzés. Ez a tapasztalat is arra figyelmeztet, hogy káros lenne nagy részben csoportfoglalkozásokkal és rendszeres tanórákkal lekötni az iskolapszichológus idejét és energiáját, mert akkor a tanulóknak csak egy szűk rétege sajátítaná ki magának. Ehelyett azokat a megoldásokat kell keresni, amik révén az egész tanulóközösséggel bizalmas kapcsolatba kerülhet. Így juthat megfelelő és elégséges információk birtokába, hogy azokra támaszkodva megteremtse a kívánatos pszichológiai feltételeket alapvető feladatainak megoldásához.

A kísérlet fontos tapasztalata és tanulsága, hogy az iskolapszichológus belépésével nem lesz se kevesebb, se könnyebb a pedagógus munkája, mint korábban volt. Az iskolapszichológus ugyanis nem a pedagógus helyett, hanem a pedagógussal együtt, még inkább a pedagógus megújuló munkája révén oldja meg a feszítő problémákat. Azok az irreális remények, hogy a nehéz esetekkel ezután már nem kell gyötrődni, mert majd megoldja az iskolapszichológus, hamar szertefoszlottak. Helyette azt kellett tapasztalnia a pedagógusnak, hogy ha megfogadja a pszichológus tanácsait, többet is, meg egy kicsit másként is kell dolgoznia, mint eddig. Miért igényli hát mégis — legalábbis a többség — a pszichológus közreműködését? Mert azt tapasztalja, hogy segítségével több eredményt tud elérni. Ez a sikerélmény ad erőt és értelmet mérhetetlen áldozattal és hivatástudattal végzett mindennapi becsületes munkájához.