

szempontjából olyan kérdésekről van itt szó, amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül, különösen nem a hatékony anyanyelvi nevelés és beszédtanítás szempontjából. Ebben a munkában a legnagyobb feladat a pedagógusokra hárul. Munkájuk azért is nehéz, mert jelentős részükben maguk is a regionális köznyelvet beszélik. Ez a nyelvhasználat sok jelenségében azonos a tanulókéval, legföljebb a realizáció fokában állnak bizonyos mértékig közelebb a köznyelvhez. A szóhasználat feltűnő eseteiben avatkoznak be leghatékonyabban, de nem biztos, hogy mindig szerencsésen.

Az is vizsgálati tapasztalat, hogy ehhez a korosztályhoz tartozó gyerekek már választani tudnak kétféle vagy akár többféle nyelvi kód közül. Így az iskolában a tanítási órán, az óráközi szünetekben, játék közben vagy odahaza a családban más-más fokú a regionalitás. Bármennyire is szerepet játszik a nyelvi viselkedés, sok jelenséget ily módon sem tudnak a nyelvükből kitörölni.

A pedagógus-továbbképzéseknek, az általános iskolai tanárképzésnek több figyelmet kellene fordítani arra, hogy felkészítse a pedagógusokat ezeknek a problémáknak a megismerésére. Módszeres elemzőmunka szükséges tehát a gyermekkor különböző szakaszaiban ezeknek a gyermeknyelvi sajátosságoknak a feltárására. Ennek eredményeit nemcsak a különböző szaktudományok hasznosíthatják, de a mindennapi iskolai gyakorlat, a nevelőmunka is hatékonyabbá válhat ezáltal.

Nem régen a televízió egyik illusztris munkatársa egy tájszót használt. Ez volt az *ódzkodik*, azaz húzódozik valamitől, vonakodik valamit megtenni; szabódik. Azóta ez a szó, annak ellenére, hogy népi, tájszói eredetű, közkinccsé vált, virágzását éli. Remélem, elmondott gondolataim igazolják, hogy nem kellett ódzkodnom az ilyen jellegű problémafelvetéstől, s azt is, hogy ezek a kutatások is hozzájárulnak a gyermeknyelv sajátosságainak még szélesebb feltárásához.



SZOLNOKY KÁLMÁN

Győr

Jegyzet a megértésről

Yvett másodéves főiskolás. Most tanít először. Felszólítja Szilviát, hogy olvassa el a következő kifejezést, amit egyáltalán nem könnyű elolvasni, hiszen tele van nyelvtani nehézséggel. Az osztályban csend lett. Szilvia nem tudja még kiolvasni a szót ebben a pillanatban. A tanítónő nem szól, nem dorgál, nem biztat, de mindenki érzi, hogy Yvett ott van Szilvia mellett, és Szilvia Yvett mellett. Nincs bátorító szó, nincs elmarasztalás, nincs továbbhaladás. A feszültséget legfeljebb az osztálytársak érzik. Múlnak a másodpercek, és Szilvia hibátlanul kiolvassa a szót. Nincs üresjárat, nincs felesleges dicséret és elmarasztalás. Yvett tanító néni olyan természetesen nyugtázza a teljesítményt, mintha semmi nem történt volna. Mi is történt tulajdonképpen? Csak annyi, hogy a tanítójelölt Yvett valami rendkívül értékeset talált meg. Empátiásan Szilvia mellett állt, és megértette, Szilvia pedig szavak nélkül is megértette a meleg bizalmat, és aktivizálni tudta a logikai megértéshez szükséges értelmi erőt. Az érzelmi megértés, ami kölcsönös volt, elősegítette az értelmi, a logikai megértést. Szilvia felismerve az esetleges tévedés szabadságát is, önjelétől jutott el a helyes megoldásra.

Ez az optimális eset, ez a nulla széria. Azért optimális, mert teljesen a tanuló értelmi feldolgozására hagyatkozott a tanító, és azért nulla széria, mert nem kellett közbeavatkozni, magyarázni, biztatni, elmarasztalni.

Yvett esetéhez hasonló tanórai helyzetek a „valóságban” egészen másképp oldódnak meg, ha egyáltalán megoldódnak, és örülhetünk, ha a tanuló megússza önbizalmának csorbitásával, mert a további logikai megértés(ek)re is kiható lelki sebeket is kaphat.

A nullapontos megértésén kívül érdemes szemügyre venni a megértések további fajtáit. Hogy miféle megértésről van itt szó? Affektív (érzelmi) megértésről vagy kognitív (értelmi) megértésről? Tulajdonképpen kölcsönhatásban van a kettő egymással. Az affektív (empátiás) érzelmekkel a pszichológia, a kognitív megértéssel, a problémamegoldó gondolkodással a didaktika foglalkozik többet. Itt sem választható szét a megértés természete, a valóságban sem. A határt legfeljebb az értelmi erők behatároltsága adhatja, amit azonban rendkívül nehéz felismerni, hiszen sok zavaró körülményt kellene kiszűrni, sokféle módszertani megoldásra lenne szükség.

Alapjában véve kétféle megértésről beszélhetünk:

- a) a külső megértésről,
- b) és a belső megértésről.

Az iskolában (a didaktikában) leginkább a *külső megértéssel* találkozhatunk, és annak is legpregnánsabb formájával, az algoritmussal. Az algoritmus Muhammed ibn Alchvarizmi arab matematikus munkássága nyomán öltött „elismert” formát az i. e. 800 körül megjelent könyveiben. Nevéből alkották meg az algoritmus szót. Az algoritmus a matematikában nem jelent mást, mint egy jelrendszeren alapuló számolási eljárást. Ez a zárt rendszer meghatározott lépésekben gyorsan előrevisz a cél elérésében, a külső megértésben. Ilyen algoritmus a telefonkészülékek oldalára felszerelt piktogramos algoritmus, ami a telefonálás módjára vonatkozik. A jelek (utasítások) mutatják az utat a cél elérésére. Az úthoz nincs szükség egyéni, önálló értelmi erőre. Az algoritmus mint a külső megértés eszköze fáziskéséssel elősegítheti a célhoz vezető út értelmi belátását, és az algoritmus tartalma belső megértéssé válhat. Számos elmélet a külső megértésből indul, hogy eljusson a belső megértésig. De hát akkor mi is az a belső megértés?

A pedagógiában kulcskérdésként szerepel az, hogy a tanár, a tanító mennyire ismeri a gyermekek személyiségét, értelmi képességeit. Ennek megfelelően fejlődés-
lélektant, neveléslelektant, neveléseméletet, nevelésszociológiát iktatnak be a felső-
oktatási stúdiumokba. Régebben a nevelő kötelessége volt az úgynevezett személyiség-
lapok vezetése (aminek mint írásos értékelésnek inkább az osztályozásnál, vagy ahelyett
lett volna szerepe), ma inkább a különböző órákon, foglalkozásokon a bírálat, az ön-
bírálat a megszokott. A pedagógus meg akarja érteni a tanulót, be akar hatolni érzelmi,
értelmi világába, hogy együttműködésüket eredményesebbé tegye. De mindhiába.
Báthory Zoltán szavaival élve a pedagógusnak nagyon jó pszichológusnak (majdnem
pszichoanalitikusnak) kellene lennie, hogy a gyermekeket megismerje. De még ebben
az esetben sem sikerülne.

Az az elvárás tehát, hogy a pedagógus megismerje a tanulókat, szükséges, de csak járulékos eleme az oktatási-nevelési folyamatoknak. Az osztálylétszámokat és a tantervi követelményeket figyelembe véve alig képzelhető el tudatos, rendszeres „megismerő” tevékenység, s ha lenne is: hatékonysága eleve nem felelne meg az elvárásoknak. Nem is beszélve arról, hogy kötelezettségként való előírása még a legjobb szándék mellett is hamisításokat, torzulásokat mutatna.

Az oktatás és a nevelés paradoxona ez. Hiszen a tanulók megismerése rendkívül fontos — mondjuk és tanítjuk —, de ugyanakkor képtelenek vagyunk megismerni

őket, egyáltalán azért, mert nem lehetséges. A paradoxon megoldása, a kérdés megfordítása. A kérdés pedig így hangzik: Hogyan ismerik meg a tanulók a tanítót, a tanárt? Megismerhető-e a tanulók számára a pedagógus? Elindulhatnak-e a tanítványok ezen a fordított úton? Feltétlenül elindulhatnak, ha a pedagógus eléjük megy.

Persze egy matematikus azt mondaná: Mi a ráció abban, hogy egyszer egy pedagógus ismerjen meg 30 tanulót, ami képtelenség — és mi abban, hogy 30 gyermek ismerjen meg egy pedagógust. Látszólag ugyanaz, sőt a tanulók „hátrányára” írhatnánk, hogy nem ismerik a pszichológiát, a nevelélméletet, a didaktikát.

Harminc tanuló — minden különbözőségük ellenére — valóságként fogja megismerni (a saját értékrendszeréhez viszonyítva) az egy pedagógust, mint az egy pedagógus a 30 gyermeket. A tanító, a tanár könnyen teheti magát „védtelenné” a gyermekek előtt, könnyen készíthet a gyermekek fogékonyágának táptalajt. Így a bizalomteljes, szeretetteljes, megértő légkörben megindul a belső megértés, aminek affektív és logikai oldala szét nem választható, s így ha a tanulók megértik a pedagógust, akkor kialakulhat a teljesítményképes tudás és a szorongásmentes iskola.

Mielőtt azonban rátérnék arra, hogy a tanulók milyen módszerekkel ismerhetik meg és birtokolhatják nevelőjüket, érdemes egy analógiára odafigyelni.

Ahogy a külső megértés viszonylik a belső megértéshez, úgy viszonylik a tárgyi kritika az immanens kritikához. A külső megértés és a tárgyi kritika is az igazságértékre, az érvényességre figyel. A belső megértés és az immanens kritika pedig a logikai szerkezetre, arra, hogy milyen forrásokból dolgozott, s hogy az átalakítás során mennyi abból az övé (eredeti). Az algoritmus az igazságértékre figyel, a „táptalajnak” kitétt pedagógus módszere arra figyel, mennyi ebből a tanuló sajátja. S ez a saját elsősorban a tanulónak kell, s nem a pedagógusnak. Éppen ezért fordított a helyzet.

Vizsgáljuk meg, hogy miféle módszerrel valósítható meg a belső megértés!

1. A tévedések értékének módszere.
2. Anonym vagy névvel ellátott véleménylap.
3. Tanulói kérdések.
4. A tanuló beavatása a pedagógus problémáiba, gondoljaiba, örömeibe.

Csupán röviden érdemes mindegyik ponthoz megjegyzést fűzni. A tévedések értékének módszere az, hogy lehessen, szabadjon a tanulónak tévednie. Ha tévedett, akkor vezesse végig tévedését. (Mit lehet ebből csinálni? Hová vezet ez a tévedés?) Ha a tanító vagy tanár téved, vezesse le a tévedését, hogy hová vezet a tévedése. Elmarasztalás nélkül, természetesen, időigényesen.

Az anonym vélemények (kisiskolás korban a névvel ellátottak is) nemcsak azért érdekesek, mert a tanító, a tanár megtudja, hogy a még őszinte kisiskolás mit gondol róla, hanem azért is, mert gondolkodásra készítenek, összeköt, jelzi a változásokat. Az összegyűjtött vélemények visszaolvasandók az osztálynak. Hajdan volt osztályvezető koromban olyan véleményekkel találkoztam, mint „Sok dolgozatot írat”, vagy „Szeretem, mert mindenkit szeret”. A tanulókat a sokféle vélemény a tanárról (leírva és másokét is meghallgatva) segíti a pedagógus megértését.

A következő pont a tanulói kérdések. A legértékesebb kérdésfajta. Nem sztereotíp kérdésekkel és nem formális dologról kell szólnia. A tanulói kérdésekhez tréning kell. Ahol a tévedések értékesek, és ahol a tanító sok-sok véleményt kap és olvas vissza, ott sok tanulói kérdés fog mind az osztály életében, mind a tananyagban felvetődni. A tanuló beavatása a pedagógus problémáiba, gondoljaiba, örömeibe. Sőt, a pedagógus beavatása a tanuló problémáiba, örömeibe. Iskolai gondokba, örömökbe, utcai gondokba, örömökbe, otthoni gondokba, örömökbe. Kötetlen, állandó beszélgetés csakis őszinte légkörben. A tanuló érezze, hogy a tanítónak, tanárnak gondot jelent az osztályozás vagy más tanórai gond. A pedagógus beszéljen magáról, családjáról.

Tulajdonképpen ezekben a módszerekben érdeklődési kapcsolódások kialakulásáról van szó, amit egy kreatív pedagógus akkor tud megvalósítani, ha „kiteszi magát” zsákmánynak. Ahol a gyerekek így megismerik a pedagógust, ott — hacsak külső beavatkozás meg nem zavarja — kialakul a belső megértés. A tévedések értékének módszerénél és a tanulói kérdéseknél elsősorban a teljesítményképes tudás növekszik, a problémák, a tananyag belső megértésének foka nő. Az anonym vélemények és a tanuló beavatása a pedagógus örömeibe, gondjaiba az affektív hatást növeli és erősíti, kölcsönhatásban van a másik kettővel.

Természetesen ezt a belső megértésre nevelést csak kreatív pedagógus végezheti eredményesen, és csak akkor lesz eredményes, ha nem manipulál, hanem konguens érzelmeket és tanítási órákat produkál.



BODOSI TAMÁS NÉ DR.
Kaposvár

Gondolatok az iskolaérettség pedagógiai-pszichológiai vizsgálatának értékeléséről és eredményeiről

Az iskolaérettség fogalmának meghatározása és vizsgálatának lehetőségei a pszichológia- és a pedagógiatudomány megoldandó kérdései közé tartozik.

Ez a probléma napjainkban újra aktuálissá vált, a múlt évben bevezetett intézkedés, a rugalmas iskolakezdés, ill. a fejlettség szerinti beiskolázás hatására. Ennek a lehetőségnek a felkínálása és felhasználása újra felveti az iskolaérettség fogalmának és vizsgálatának problematikáját, és szembesíti ezzel a jószándékú, de a tudománytól kevés segítséget kapó pedagógusoknak a sokaságát.

Külföldön és hazánkban is dolgoznak a szakemberek olyan vizsgálati eljárások összeállításán, melyek átfogják az iskolába lépő gyermek azon pszichikus folyamatait, amik az iskolai követelmények teljesítésében jelentős szerepet játszanak, és ezek fejlettségi szintjét viszonylag objektívan értékelni lehet.

Mindaddig ezeket az eredményeket nem publikálták olyan formában, amely segítséget jelentene a vizsgálatokat végző óvónők és tanítók számára.

Marad tehát a hivatalosan elfogadott vizsgálati eljárás az iskolaérettség megállapítására. (Lásd: Útmutató, amely a Művelődési Közlöny 1974. május 3-i számában megjelentetett hivatalos közlemény alapján készült.) A vizsgálati eljárás szűrő jellegű. Fő funkciója az iskolaérett és a további vizsgálatot igénylő gyermekek szétválasztása.

A vizsgálat célja annak megállapítása, hogy vajon a gyermekek rendelkeznek-e az iskolai munka megkezdéséhez szükséges alapvető értelmi és szociális képességekkel. Ha tudományos igényű vizsgálatok feltételeként elfogadjuk:

1. a legmesszebbmenőkig biztosítani kell a vizsgálat feltételeinek azonosságát,
2. a lehető legnagyobb objektivitást kell biztosítani az értékelésben.

Amikor e két feltételt figyelembe véve elemzem az Utasításban leírt vizsgálati eljárást, a következő megállapítást tehetem.