

portba azok ültek, akik jónak érezték magukat *matematikából*, a másikba azok a *lányok*, akik *szívesen* végeznek *együtt* valamilyen tevékenységet, a harmadikba pedig a *szívesen együtt dolgozó fiúk* kerültek. Az eredmény meglepő volt. Legelsőnek — 10 perc alatt — a szívesen együtt dolgozó lányok készültek el. Aztán kis különbséggel — 12 perces teljesítménnyel — a fiúk következtek, és végül a legtöbb időt felhasználva (mintegy 20 percet) az ún. „jó képességű” (vagy inkább jó tanulmányi eredményű) gyerekek készültek el. Nagyon élveztem a megbeszéléseinket, ahol a gyerekek azt próbálták boncolgatni, hogy vajon miért így alakult a sorrend.

### *Befejezésül*

Bár sokak számára úgy tűnhet, hogy a világ a szociáldarwinizmusnak megfelelő dzsungel, ahol az „ember az embernek farkasa”, ahol „csak a legkiválóbbak maradnak életben”, a társadalom alapvetően a kooperációra épül, s a nem megfelelő versengés, a kooperációra való képtelenség komoly károkat okozhat. Az életben a kooperáció az erdő, s a versengés és az individuális tevékenység csak fák benne. Fel kellene ismernünk, hogy kooperáció és az ehhez szükséges képességek kialakítása nélkül iskoláink és az egész társadalom fejlődése is lehetetlenné válik.

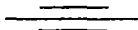
### IRODALOM

Aronson, E. és mtsai: The jigsaw classroom. Sage, Beverly Hills, CA., 1978.

Graves, N.—Graves, T.: Broken squares. Kézirat.

Johnson, D. W.—Johnson, R. T.: Learning together and alone (Cooperative, competitive and individualistic learning). Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1975, 1978.

Slavin, R.: Cooperative learning. Longman, New York, 1983.



TAKÁCS GÁBOR  
Budapest

## Gondolatok, példák a differenciált képességfejlesztésről

Elitképzést vagy esélyegyenlőséget? Napjaink pedagógiai közgondolkodásának egyik fontos kérdése.

A „vagy” szócskát a köznyelvben általában kizáró értelemben használjuk, míg például a matematikusok logikai „vagy”-nak tekintve következetesen megengedő értelemben használják. Nyilván az volna a legkényelmesebb, ha engedném, hogy írássom indító kérdését az olvasók egyszerűen szónoki, esetleg szerzői fogásnak tekintsék, és nem adnék konkrét választ. Erre azonban aligha számíthatok. Meg tán nem is tartom tisztességes eljárásnak. Több évtizedes pedagógiai tapasztalataim alakította meggyőződéseim szerint az igazság valahol középen van, a „vagy” szócskát megengedő értelemben javaslom használni. Bár tudom, az arany középút keresése meg lehetőségen divatja múlt eljárás.

A téma iránt érdeklődők még bizonyára emlékeznek az Élet és Irodalom hasábjain 1984 tavaszán és nyarán lezajlott vitára, illetve ezt követően 1985/86-ban a Pedagógiai Szemle másfél évig tartó pedagógiai vitájára a tehetségnevelésről. [1] Napjainkban is aktuális a téma. Most már a Népszabadság hasábjain, több százezer

olvasó előtt — akiknek majdnem mindegyike közvetlenül is, de közvetve okvetlenül érdekelt az ügyben — ütköztetik nézeteiket olyan pedagógiai tekintélyek, mint Kozma Tamás, Lóránd Ferenc. [2]

Sajnos, nemcsak a megvalósítás módjában, hanem esetenként még a tehetség jegyének meghatározásában, felismerhetőségének voltában is ellentmondó állásfoglalások bizonytalanítják el a pedagógusokat. Pedig a kiemelkedő adottságokkal rendelkező tanulók képességeinek fejlesztéséért, tehetségük kibontakozásának segítéséért (a vita kimentelétől függetlenül) ott tehetünk a legtöbbet, ahol a fiatalok vannak. A ma és a közeljövő iskolájában.

Alapfogalmakon ugyanazt értve, vagy legalábbis az adottság, a képesség, a tehetség fogalmát azonosan értelmezve kerülhetjük csak el a félreértéseket. Ezért szükségesnek tartom röviden összefoglalni, hogy mondanivalóm megfogalmazásakor milyen alapállásból közelíték a témához. [3]

A képesség olyan pszichofiziológiai, pszichológiai funkció, amely valamely tevékenység eredményes végrehajtását lehetővé teszi.

A képesség fejleszthető, mert genetikailag csupán egyik összetevője, az adottság meghatározott. Egy konkrét képesség mindig, a neki megfelelő tevékenység gyakorlásával fejleszthető legeredményesebben. A képesség megléte nem elegendő feltétele a sikeres tevékenységnek, akarati tényezők, pozitív jellemvonások is szükségesek az egyén és a társadalom számára egyaránt hasznos teljesítmény produkálásához.

A tehetség valamely képességnek, illetve képességeknek átlagon felüli szintje. Így a tehetség is éppúgy csak lehetőség, mint a képesség, és ugyanúgy fejleszthető és fejlesztendő. Az eredményes képességfejlesztés: de facto tehetséggondozás. Természetesen ennek fordítottja is igaz: a tehetséggondozás valójában képességfejlesztés.

A differenciált képességfejlesztés lényegében olyan módszertani eljárások alkalmazását, szervezési intézkedések bevezetését igényli, amelyek biztosítják tanulónként (illetve közel azonos adottságú, képességű, érdeklődésű, tanulási hajlandóságú tanulók kisebb-nagyobb csoportjait tekintve) az elérhető legnagyobb mértékű fejlődést.

A tanári tevékenység elválaszthatatlan a képességfejlesztés szándékától és tényétől. A pedagógus munkájának minőségét tekintve, a nevelési hatások remélhetőleg pozitív eredménye (amelyek több vonatkozásban szintén képességfejlesztésként realizálódnak) és tanítványai képességeinek kimunkálási szintje (ami meg nyilván a személyiségfejlesztésnek része) a két legfontosabb terület.

Az eredményes képességfejlesztés, tehetséggondozás a következetes igényességgel vezetett tanítási órákon alapszik. Ez az igényesség a tartalmi kérdések mellett a feldolgozás módjára is vonatkozik. Az a mód, ahogy a szaktanár a lényegyet kiemeli, éppen olyan fontos, mint maga a lényeg. A tanulás korszerű felfogásmódjának jellemző vonása a motivációs — érzelmi — szféra fontosságának figyelembevétele. Ugyanis napjainkban már nyilvánvaló, hogy a tanulás eredményessége messzemenően összefügg az iskola és az egyes tantárgyak iránti kötődések, érzelmi-akarati beállítottságok kialakításával. [4]

A tantárgyhoz való kötődés elválaszthatatlan a szaktanár személyétől. Nehezen ébreszthet lelkesedést a pedagógus, ha ő maga nem lelkesedik. Példaképre nagyobb szüksége van a gyermekeknek, mint bírálatra. A következetes igényességgel végzett szaktanári munka a legjobb alap a megfelelő kötődés kialakításához. Különösen, ha a tanítási órákon „munkahangulat” uralkodik. Ha lehet gondolkodni, kérdezni, válaszolni az azonnali osztályzás rémétől mentesen.

Minden pedagógusnak szem előtt kell tartania: a nevelési eljárások hatékonysága és a tanítási órán folyó tevékenység — ezen belül az oktatás — színvonala között szoros korreláció áll fenn. Közhely, de igaz: nevelői tevékenységünk legfonto-

sabb szintere a tanítási óra. Az oktatási eredmények egyúttal nevelési eredmények is. [5]

Az eredményes tanítás feltétele, hogy a feldolgozandó feladatokat az osztályba járó tanulók zöme, bár erőfeszítéssel, de meg tudja oldani. Ellenkező esetben csak elkedvetlenedésre, elkeseredésre számíthatunk, nem pedig több tudásra. Viszont bármely konkrét osztály tanulóit tekintjük, képességeik, adottságaik kimunkálásának színvonala több-kevesebb mértékben eltérő. Ha valakitől kevesebbet követelünk, mint amennyit elbír, az tékozlás a tehetségével. Csak frontális óravezetéssel nem lehet mindenkit képességeinek megfelelően foglalkoztatni. Az „átlagos tanulóhoz” igazodó órán a tehetséges tanuló először csak unatkozik, majd lassan visszafejlődik. Differenciált foglalkozásra van szükség.

A tehetséges tanulóknak állandó ösztönzésre, cselekvési lehetőségekre és átgondolt irányításra van szükségük. A tehetséggondozás nyilván az adottságok tudatos megfigyelésen alapuló felismerésével kezdődik, és tart a képességek fejlesztésének különböző fokozatain keresztül a megfelelő — képességek szerinti — pályára irányításig. A képességek fejlesztése lényegében a megfelelő fejlesztő tevékenység megszervezését, a lehetőségek biztosítását (tanítási órán és azon kívül is), az önnevelésre késztetést jelenti.

A tehetséget legegységesebben a problémamegoldásban elért eredmények jelzik. Mondhatjuk úgy is, hogy a problémamegoldás a próbakő szerepét tölti be. Mert mindennapos tapasztalat, sajnos, hogy az ismert és gyakorolt algoritmusú problémákat példásan megoldó tanulók nem jeleskednek olyankor, amikor nekik kéne megoldási módot, valamilyen újszerű közelítést, új alkalmazást produkálniuk. Azért van ez így, mert a problémamegoldás az ismeretek mennyiségének, mélységének és a pszichológiai értelemben vett intelligenciának a próbaköve, hiszen minden igazi probléma megoldásakor a megszerzett ismeretet kell új helyzetben alkalmazni.

A tanulók értelmi képességei, tanulékonyága és iskolai eredményessége (amelyet hajlamosak vagyunk tehetségként értelmezni) szoros kapcsolatban van személyiségük különböző tulajdonságaival, például azzal, hogy miként értékeli saját képességeiket, és miként reagálnak mások értékelésére. Viszont a tanulás, amely az iskoláskorúak alapvető tevékenysége, nyilván hatással van a tanulói személyiség alakulására.

Egy-egy osztályközösséget tekintve, eleinte általában azok a tanulók mutatkoznak teljesítőképesnek, akik a hozott adottságok mellett olyan alkotásra ösztönző képességgel rendelkeznek, mint például a jó megfigyelőképesség, koncentrálni tudás és gazdag érzékvilág. Az ilyen gyerekek tele vannak ötletekkel; de gyakran előfordul, hogy az idő haladtával ezek a tanulók még a valóban jó ötleteiket sem tudják realizálni, mert hiányzik belőlük a kitartás. A minden tantárgyból egyenletesen jól, illetve példásan teljesítő tanuló nem okvetlenül tehetséges. Hiszen vannak olyan tanulók, akik gyorsabban tanulnak, mint mások, és hosszabb ideig tárolják emlékezetükben a tanultakat. Ezek a tanulók esetleg többet is produkálnak az általánosan elterjedt értékelési rendszer következtében, pedig lehetséges, hogy nehézséget jelent számukra az oksági összefüggések feltárása, és a valószínűségi okoskodás folyamatában az ismeretek más helyzetekben való alkalmazása. A kreatív vagy produktív gondolkodás, a sajátos elméleti képességek mellett a gyakorlati, a szervező és a pszichomotorikus képességek átlagon felüli szintje is tehetséget jelez.

A tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele nélkül a tehetséggondozás területén nem lehet komolyabb eredményeket elérni. Mindig ügyelni kell az egyéni különbségekre, nem szabad uniformizált eljárásokhoz ragaszkodni, hanem a különböző pszichikus alkatú tanulóknál különböző, belső sajátosságaiknak megfelelő mód-

szert kell alkalmazni. Nincs legjobb módszer, csak jó módszerek vannak. Nagyon sokszor nincs jelentősége annak, hogy milyen a módszer, sok vagy kevés a tananyag és a lecke — de az sohasem közömbös: milyen a pedagógus. Hiszen a tanári gondolkodás minta a tanulói magatartás, a tanulói gondolkodás számára. A nevelők spontán tekintélye az egyik legnagyobb hatású nevelési tényező. Szerencsére (?) napjainkban ez a tekintély már nem a katedra tekintélye, ezt a nevelők csak egyéni teljesítményük alapján szerezhetik meg.

Pedagógiai közvéleményünk már hozzászólt ahhoz, hogy nagy dolgokat vitasunk meg: iskolarendszerünk strukturális alakítását, nevelési és oktatási koncepciókat, tanterveket, tankönyveket. Pedig alapvetően minden azon áll vagy bukik, hogy miként viselkedik a pedagógus a „katedrán”. Megkérdezhetjük kortársainkat kiskololás-iskololás emlékeikről. Nem a tantervekre, nem a tankönyvekre emlékeznek, hanem tanáraikra (már akikre). A pedagógus egyénisége, hatása legbiztosabban tanítványaihoz való viszonyában mérettetik meg. Az igazi pedagógus tanítványaiiban él tovább. A pedagógusegyéniség céljainak többségét tanítványai fejlődésében realizálja. Ha egy pedagógust eredményeiről kérdezzünk, és az tényleg pedagógus, akkor tanítványai eredményeivel kezdi annak felsorolását, ami egyáltalán elmondható. A nevelők munkájának eredménye tételesen nehezen dokumentálható. Pedig az alkotó ember számára különösen fontos tevékenységének reális értékelése, a siker tudatának ösztönző hatása.

Eredményes személyiségfejlesztés megfelelő motiváció nélkül elképzelhetetlen. [6] A motiváció szintentartásának viszont fontos feltétele, hogy a tanulók elegendő sikerélményhez jussanak. A gyerekeknél gyakran kibogozhatatlanul összefonódik a tárgyra-tantárgyra irányuló őszinte érdeklődés, a megszállottakra jellemző erőfeszítés és mások elhagyásának, a pusztán kitűnni vágyásnak indítéka. De talán nem is fontos kibogoznunk. Hiszen a szándéktól függetlenül a tényleges erőfeszítések az alapjai a fejlődésnek, az önmegvalósításnak.

Sokszor a tankönyvi, így iskolai problémahelyzetek életidegenek, papírizúek. Ezek hamisan tudományoskodó, a lehetőségeknek nem a társadalmi szükségletek megoldása érdekében történő felhasználására irányuló problémamegoldó attitűdöt fejlesztenek. Ilyenkor a tanulók a problémaszituáció megoldásához szükséges erőfeszítést (már amelyik megoldja), az érdeklődés kiváltásától a megoldás ellenőrzéséig elegendő késztetést csupán az iskolai siker, a személyes előmenetel, a pedagógushoz való kötődés stb. motívumaiból nyerik. Pedig nevelési céljaink (kötelező iránymutató dokumentumainkban egyaránt) ezeknél lényegesen nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a kollektív érdekekkel, a társadalmi szükségletekkel és célokkal történő azonosulásnak.

Néhány olyan módszertani megoldás, amely az eredményes személyiségfejlesztést, így a tehetség gondozás hatékonyságát kedvezően befolyásolja:

- A foglalkozások érdekesek, élményszerűek legyenek, hogy a gyerekek örömmel vegyenek ezeken részt, és minden egyes alkalommal úgy érezzék, hogy valamivel gazdagodtak, valamivel többet tudnak.
- A felfedezés izgalma, a sikeres problémamegoldás, az eredményes munka tudata legyen a tanulók tevékenységének legfőbb indítéka.
- A gondolkodás fejlődését hátráltatja, ha a tanuló olyan segítséget kap, amely őt az érdemi gondolkodás alól felmenti.
- A fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés (intellektuális értelemben is).
- Az önálló problémamegoldó gondolkodás kialakításához a konvergens gondolkodás gátjainak letörésén keresztül vezet az út. Ennek célszerű eszköze a problémák divergens megfontolásokon alapuló vizsgálata.

— A megoldási módszereket lehetőleg a tanulók fedezzék fel. A heurisztikus tanítási eljárások alkalmazása, a megfelelően kiválasztott rávezető kérdések gondolkodásra nevelő hatása a legeredményesebb, mert e módszer a mechanikus tanulást, a formális ismereteket, a pusztá emlékezést eleve kizárja.

Tudatosan állítom, hogy a lehető legdemokratikusabb oktatási-nevelési rendszer az, amelyikben megkülönböztetés nélkül minden egyén adottságait, képességeit az egyén teljes kapacitásának megfelelő szintre lehet fejleszteni. De mivel az egyének adottságai, képességei lényegesen különböznek, ez a cél csak különböző szervezeti formákat, módszertani eljárásokat alkalmazva érhető el. Természetesen tudatában vagyok annak, hogy a tanulók különböző csoportokba, osztályokba történő beosztásának ténye önmagában még csak a szervezeti feltételek biztosítását jelenti. Az igazi változásnak, az eredmények jelentkezésének az a feltétele, hogy a pedagógiai tevékenység tartalmi jegyeinél, az ott tanító kollégák szemléletében, az általuk alkalmazott módszerek megválasztásában is előrelépés történjék. [7]

A tehetséggondozás elméletének és gyakorlatának egyik leglényegesebb dilemmája az, hogy a tanulók képességek szerinti elkülönítésének (jók—átlagosak—gyengék) előnyei és hátrányai milyen arányban állnak. Az elkülönítés nyilván csak akkor erkölcsös, ha az előnyök meggyőződésünk szerint lényegesen nagyobbak a hátrányoknál, sőt ha a kiválasztottak csoportjába be nem kerültek nemcsak hátrány nem éri, hanem még számukra is tartalmaz előnyöket az elkülönítés ténye. A tanulók intellektuális adottságok szerinti elkülönítésének ellenzőinek széles szakmai, társadalmi tábora létezik. Sőt az intellektuális adottságok differenciált fejlesztésének a rossz értelemben vett szellemi elit kinevezéséről való elzárkózáson túlmenően gyakran e képzésre kiválasztottak esetleges személyiségtorzulásának veszélye is felmerül az ellenzők táborában. Nyilván az intellektuális értelemben vett tehetséggondozásnak is éppen úgy, mint minden más tevékenységnek lehetnek káros mellékhatásai. Csak a leggyakrabban felvetetteket említve: személyiségtorzulás, elszigetelődés, téves kiválasztásból fakadó lelki sérülés, illetve a társadalom fogadókészségének esetleges hiánya miatt későbbi meghasonlás. E veszélyek nagy része elkerülhető, illetve minimálisra csökkenthető helyes nevelési módszerek alkalmazásával, a kudarctűrő képesség erősítésével. De az előbbieket hangsúlyozásánál, talán sokkal fontosabb alapállás: a tehetséggondozás megoldásának, a nem kiválasztottak nevelésének elhanyagolása nem lehet alternatívája.

Iskolánk, a Gelléri Andor Endre nyelvi tagozatos általános iskola, Óbuda szanálásból kimaradt körzetének, közel nyolcvanéves tradícióval rendelkező intézménye. Beiskolázási körzetünk erősen differenciált. Ehhez a szülők igényét figyelembe véve, a tanácsi vezetés támogatását felhasználva (tanulói létszámra vonatkozó normatíva teljesítése alól mentesített osztályok működtetése) speciális osztályok szervezésével igazodunk.

Egyrészt harmadiktól nyolcadikig évfolyamonként két-két csoportban tagozatos szinten tanulhatnak idegen nyelvet (angolt vagy orosz) az átlagosnál jobb nyelvérzékűek. Eredményesen, hiszen több tanítványunk tett már sikeres állami nyelvvizsgát (általános iskolás korában, a Rigó utcában!). Az idegen nyelvet tagozatos szinten tanuló gyerekek eredeti osztályközösségükben maradnak. Órarend-egyeztetéssel biztosítjuk az idegen nyelvet különböző szinten tanulók egyidejű foglalkoztatását. Ez komoly szervezési gondot jelent, de vállaljuk, hiszen iskolánkról — amelyet sokan Kiscelliként ismernek — közsismert, hogy tantestülete gyermekpárti kollektíva. Ebben az iskolában a pedagógusok a nehezen kezelhető gyerekekkel is megtalálják az emberséges hangot, a célszerű pedagógiai módszert. Büszke vagyok rá, hogy ilyen pedagógusoknak lehetek a kollégájuk, vezetőjük.

Másrészt szembe nézve azzal a ténnyel, hogy valamilyen szakképesítés megszerzése nélkül tanítványaink további életútja ugyancsak bizonytalan: az 1988/89-es tanévben új típusú hetedik osztályt indítottunk.

Tudjuk, minden általános iskolában megtalálható a tanulóknak egy olyan rétege, akik az alapkészségek, konkrétan az elfogadható színvonalú olvasás, írás, számolás hiányában még sikeres beiskolázás után sem tudnak szakmunkás-bizonyítványt szerezni, nem képesek elvégezni a szakmunkásképzőt. Nem tagadjuk, a mi tanítványaink között is találhatók ilyen gyerekek. De nekünk határozott szándékunk, hogy segítsünk nekik. A hetedik évfolyamon egy osztályba gyűjtöttük azokat a tanulókat, akik erre a plusz segítségre rászorulnak. Ebben a kisebb létszámú (16 fő) osztályban és a nekik szervezett felzárkóztató foglalkozásokon kiemelt gondossággal készítjük elő a pályaválasztásukat. Viszonylag homogén csoportról lévén szó: a tananyag feldolgozásának módszere, a követelmények támasztása a tanulók szintjéhez igazítható. Nem engedékenységre, a tantervi követelmények figyelmen kívül hagyására gondolva, hanem a hangsúlyok olyan átrendezését alkalmazva, hogy a tantervi minimum követelmények teljesítése, az alapkészségek gyakorlása a fő feladat a felzárkóztató osztályokban. A tanulmányi eredmények mellett fontos nevelési, szemléletbeli változásokra is felfigyeltek a felzárkóztató osztályokban tanító pedagógusok. Eredeti közösségükben „tanulmányi teljesítmény” vonatkozásában reménytelen helyzetben lévő tanulók az új közösségekben kibontakozásra kaptak lehetőséget, és azt ki is használták. Minden gyerekben él bizonyos mértékben a kitűnni vágyás, a más-ság igénye, amit az eredeti közösségben gyakran csak fegyelmezetlenséggel tudtak ezek a tanulók realizálni. A felzárkóztató osztályban viszont új kibontakozási lehetőséget kaptak tanulmányi és közösségi tevékenység vonatkozásában is.

Természetesen a tehetségesebbekért, a kiemelkedő képességű és tanulási hajlandóságú tanítványaink érdekében is megteesszük azt, ami tőlünk telik. Az 1988/89-es tanévben indítottuk első tehetséggondozó osztályunkat. Ebbe az osztályba azok az ötödikesek kerültek, akiknek addigi tanulmányi eredménye, igyekezete, magatartása, képessége — célszerűen választott pedagógiai módszerekkel — kiugró eredmények elérését valószínűsíti. Természetesen tehetséggondozó osztályaink is nyitottak, a párhuzamos osztályokból a későbbiekben is bárki bekerülhet ilyen osztályba. Ennek csak egyetlen feltétele van: előzőleg tanulmányi munkájával, tanulmányi eredményének javulásával bizonyítania kell.

Tapasztalatainkat egy mondatban is összefoglalhatom: kollégáim szerint a tehetséggondozó osztályokban való tanítás öröme, a sikerérzés, a gyerekek igyekezete többszörösen kiegyenlíti a másként felkészülés, a többletnyújtás tényéből származó plusz feladataikat; másrészt a tanulók és szüleik elégedettsége legalább ilyen szintű.

Miként az előzőekből látható, a döntés felelősségét iskolánk tantestülete vállalta, természetesen a szülők egyetértésének birtokában. Az érdeklődés szerinti elkülönítés (azaz a természetes, belsőleg motivált differenciálás: tagozatos nyelvi csoportok, fakultáció, szakköri tevékenység) mellett a teljesítmény, a tanulási hajlandóság szerinti elkülönítést (azaz mesterséges, szervezeti differenciálás) is alkalmazzuk az 1988/89-es tanévtől iskolánkban. Pontosabban egyetlen osztályban, az első évfolyamon 1987/88-ban is volt már speciális osztályunk. Kis létszámú fejlesztő osztály, a „korrekciós” osztályok utódja. 1989/90-es tanévben 28 osztályunk közül 8 kis létszámú, speciális osztály. Alsó tagozaton négy (nyitott!) fejlesztő-felzárkóztató osztály, felső tagozaton két-két felzárkóztató, illetve tehetséggondozó osztály van iskolánkban.

Örülünk a lehetőségnek, mert tudjuk: ugyanezeket a gyerekeket taníthatnánk a normatíváknak megfelelő átlagos létszámú osztályokban is. Ilyen feltételrendszerben

viszont lényegesen eredményesebb oktató-nevelő tevékenységünk, lényegesen többet tehetünk tanítványaink fejlődése érdekében.

A közelmúltban bevezetett oktatási törvény az alapfokú oktatási intézmények rendszerét egységes eszkézt kezeli. A törvény koncepciója szerint a gyógypedagógiai intézmények (kisegítő iskolák — siketek, hallássérültek és nagyothallók iskolái — vakok és gyengénlátók iskolái — mozgásjavító, valamint beszédjavító intézetek) az általános iskola speciális változataként funkcionálnak. Nyilván idő kell ahhoz, hogy az eddig fennálló viszonylagos izoláltság csökkenjen, a sérült gyerekekkel foglalkozó iskolák (különösen az értelmi fogyatékos tanulókkal foglalkozó kisegítő iskolák társadalmi és esetenként sajnós, szakmai megítélése, gyakori pejoratív értelmű megkülönböztetése a múlt emléke legyen.

Nem véletlen, hogy az alapfokú oktatásban oly sok területen használt munkatankönyvek először a gyógypedagógiai intézményekben jelentek meg. Ugyanis a sérült tanulók oktatásakor az egészségesekhez viszonyítva több és más (de nem mindig) segítséget kell biztosítani a megértéshez, a tevékenységhez. Nyilván egyes módszerek hatékonyak lehetnek olyan tanulók oktatásakor is, akik semmilyen vonatkozásban sem sérültek. A matematika tantárgyat tekintve a tanítók és a matematikatanárok egy része már felismerte ezt a lehetőséget.

A viszonylagosan alacsony tanulólétszám miatt a Tankönyvkiadó Vállalat a gyógypedagógiai iskolák tankönyveit már az első kiadás esetén is több évre elegendő példányszámban nyomatja. A kisegítő iskola első, második, ötödik és hatodik osztályos matematika tankönyveiből a tervezettnél (a létszámadatokból számíthatónál) több évvel korábban kellett nyomtatni a második kiadást, mert annyian használták ezeket a könyveket az „általános iskolában” korrekcióra, gyakorlásra, hogy elfogytak. Kisebb vidéki településeken, ahol nincs önálló kisegítő iskola (illetve most már gyengén értelmi fogyatékosok oktatásával foglalkozó általános iskola), felső tagozaton előfordul, hogy megegyezik a szaktanár személye. Így közvetlen tapasztalat alapján a „normál” osztályokba járó tanulók is használják a kisegítő tankönyveket. Ez matematikából egyrészt a tankönyvek használhatósága, másrészt a tantervi átfedések miatt különösen gyakori. A kisegítő iskolai matematika tananyag sok téma-részletet tekintve megegyezik az általános iskolaival. Sőt olyan anyagrészt is említhetnék, amiből kisegítő iskolában több van a tantervben, mint a normál általános iskolai matematika tantervben. Ez a helyzet úgy állt elő, hogy a tantervi korrekció bizonyos csökkentésekkel járt a normál általános iskolák matematika tananyagában. Iskolánkban is dolgozik olyan kolléga, aki már évekkel ezelőtt felismerte a munkál-tató jellegű kisegítő matematika tankönyvek használhatóságát, és differenciált foglalkoztatás céljára használta is. Kitépte az első oldalt a tankönyvből, hogy a perojatív „kisegítő” kifejezés ne zavarja a tanulókat és szüleiket. Napjainkban a felső tagozaton ez a gond is negyedére csökkent, mert e könyvek közül a hetedikes és a nyolcadikos, illetve az ötödikes tankönyv második kiadása már nem tartalmazza a kisegítő feliratot, általános iskolai tankönyvként jelent meg, a hatodikos új kiadása pedig még 1990-ben így fog megjelenni. Csak a beavatottak tudják, hogy ezek a gyengén értelmi fogyatékosokat oktató általános iskolák számára készült tankönyvek. Mit mondjak? Iskolánkban a matematikát tanító kollégák használják differenciált foglalkoztatásra ezeket a könyveket, mert szükség van rá.

Az egészséges életmódra nevelés területéről egy konkrét példa: 1988/89-ben a 7. c, 1989/90-ben a 8. c órarendje a szülők, a tanulók, meg persze az osztályfőnök igénye miatt olyan volt, illetve olyan, hogy egy-egy reggel úszni járnak a Kom-jádiba.

Persze a differenciált képességfejlesztés feltételeinek (elsősorban pénzügyi) bizto-

sítása nem egyszerű feladat. [8] Egy konkrét példa: 1988/89-es tanévtől biztosította a kerület a pénzügyi fedezetet a heti 3 órás testnevelés bevezetésére. Felső tagozaton pénzügyi kihatása nem volt, mert ott a tömegsportórák terhére történt, de alsó tagozaton a tömegsport órakerete a szükségesnek csak éppen fele volt, ezért bérkihatása is lett a bevezetésnek. A kerületi álláspont az volt, hogy az iskolák a személyi-tárgyi feltételektől függően dönthetnek a bevezetésről, de csak együtt mind a nyolc évfolyamon. Alsó tagozaton az iskolaotthonos osztályok délután is tarthatják a testnevelés órákat, másrészt a kisebb létszámú osztályoknak ott a kondicionáló terem, így a feltételek biztosítottak. Felső tagozaton egyrészt már a tornaterem sem bírná a teljes bevezetést, másrészt testnevelő kollégáink óraszámja sem, mert helyes, ha másik szakját is tanítja a testnevelő. Így csak a 4 alsó és a 2 felső évfolyamon tudtuk megszervezni. Majdnem nem lett belőle semmi. Akinél a kassza kulcsa van a MESO osztályon, úgy állt az ügyhöz: „át akarom verni”. Amihez pénz kell, mármint az alsó tagozathoz, azt bevezetjük, a felsőn meg ugyebár, nem teljesen. Nem volt könnyű meggyőzni, hogy előre akarunk lépni az egészséges életmódra nevelés területén, de a felkínált 8 lépésből körülményeink miatt csak 6 lépésre vagyunk képesek. És mivel nem tudunk 8-at lépni egyszerre, hanem csak 6-ot, akkor egyet se lépünk? Hiszen gyermekeinknek az az érdeke, ha bármilyen kevéssé is képesek vagyunk, azt megtegyük. Hát ez a hat lépés sikerült. De kérdelem én, miért mennek az ilyen természetű ügyek olyan nehézkesen, hogy utána az ember úgy érzi, megnyert egy csatát.

Csatáznak a tanítványaink is. Mármint a felmentettek. Testnevelés órákon a felmentést kérő tanulók nem a lábukat lógatják, hanem sakkcsatákat vívnak egymással. Ez egy apró, de szerintem közfigyelemre méltó példa, hogy testnevelés órán a gyerekek intellektuális képességei miként fejleszthetők. Csak a félreértések, az esetleges reflexiók elkerülése végett jelentem ki, természetesen az éppen nem felmentettek intellektuális képességei is fejlődnek a testnevelés órán.

És ha már az intellektuális képességek fejlesztésénél tartok, még egy példa a kollégáink többit, jobban akarásának, lelkiismeretes pedagógusi hozzáállásának szemléltetésére. Az 1988/89-es tanévben a 8/b és 8/d osztályainknak valamennyi matematika órája azonos időpontban volt. Ugyanis e két osztály tanulói képességeik fejlettségi szintje, tanulási igényük szerinti bontásban tanulták a matematikát. Most nem tudom, féljek-e, mert a tantárgyfelosztás szerint egyik osztályt az egyik kolléganő tanította, a másik osztályt a másik kolléganő. A valóságban pedig mindketten tanítottak mindkét osztályban. De hát a tanulók is teljesítették a tantervi óraszámot (és így talán az elvárásokat is), és a kolléganők is. Csak oktató-nevelő munkájuk lett sokkal hatékonyabb, ez pedig alapvetően tanítványaink és nagy szavakat használva a magyar társadalom érdeke.

## IRODALOM

- [1] *Ágoston György*: Tézisek a tehetségnevelésről. *Pedagógiai Szemle*, 1985. 2. szám, 137—142. old. *Báthory Zoltán*: A „mentés” és a „nevelés” alternatívája. *Pedagógiai Szemle*, 1985. 3. szám, 213—218. old. *Pásztor Bertalan*: Vágy és valóság. *Pedagógiai Szemle*, 1985. 7—8. szám, 751—752. old. *Lénárt Béla*: Egyszínűség vagy többszínűség? *Pedagógiai Szemle*, 1985. 99. szám, 902—914. old. *Báthory Zoltán*: Pedagógiai vita a tehetségnevelésről. *Pedagógiai Szemle*, 1986. 10. szám, 1020—1022. old.
- [2] *Kozma Tamás*: Esélyegyenlőség vagy elitképzés. *Népszabadság*, 1989. február 4. *Lóránd Ferenc*: Esélyegyenlőség és elitképzés. *Népszabadság*, 1989. március 7.
- [3] *Demeter Katalin—Lénárt Ferenc*: Adottság, képesség, tehetség, differenciálás. *A Tanító*, 1987. 10. szám, 6—9. old. *Takács Gábor*: Adottságfelismerés — képességfejlesztés — tehetséggondozás. *Budapesti Nevelő*, 1986. 3. szám, 59—67. old.



- [4] *Báthory Zoltán—Gyaraki F. Frigyes—Takács Etel*: A tanítási—tanulási folyamat. Pedagógiai kézikönyv. Szerkesztette: Báthory Zoltán és Gyaraki F. Frigyes. Tankönyvkiadó, Bp., 1980., 151—214. old.
- [5] *Takács Gábor*: Tanulók véleménye tanáraikról, avagy a rábízatus felelőssége a rábízottak szemszögéből. Budapesti Nevelő, 1985. 3. szám, 97—99. old.
- [6] *Réthy Endréné*: A tanítás—tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
- [7] *Hamrák Anna*: A differenciálás lehetséges útjai. A Tanító, 1988. 8. szám, 5—11. old.
- [8] *Szűdi János*: A nevelési—oktatási intézmények irányításának kérdései a jogalkotás és a jogalkalmazás tükrében. Pedagógiai Szemle, 1989. 7—8. szám, 638—647. old. 9

## SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratokat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. A borítékra írják rá, hogy kézirat. Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadjunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettős sortávolsággal gépelt formában, normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).

Külön lapra kérnénk fölírni irányítószámot lakcímüket, beosztásukat és személyi számukat, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hozzáuk küldött írásait más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.

A szerkesztőség

## KEDVES ELŐFIZETŐINKHEZ!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1991. évi előfizetési díjat (150,— Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666 sz. jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

Újabb előfizetéseket is köszönettel veszünk.