

Alternatívák szilárd elméleti alapon

GONDOLATOK AZ ÁBÉCÉSKÖNYVEKRŐL

A gyarapodó tankönyvpiac mind bővebb kínálattal kecsegteti a pedagógusokat, a gyereket, a szülőket. Az eligazodás e gazdag tárházban egyre nehezebb. A módszerek, programok és tankönyvek sokfélesége olyan felkészültséget kívánna a szakemberektől, amelynek birtokában mérlegelni tudják ezek mirevalóságát, célszerűségét.

Vajon vannak-e, lehetnek-e olyan támpontok, elméleti fogódzók, amelyek döntési helyzetekben segítenek a tanítóknak? Nem vagyunk ellenségei a módszertani újításoknak, sőt örülünk a sokszínűségnek, de óvnánk minden pedagógust attól, hogy látványos metódusok hívei legyenek tudatos szakmai érvek nélkül. Mint minden szakterületen, a tantárgypedagógiában is csak a megújítva megőrzés elvét követve vihetjük tovább az értékeket. Nem kell hátat fordítani az eddigi eredményeknek, hanem *szilárd elméleti alapon* kell mérlegelni az újat.

Olvasástörténeti ismereteink szerint ez ideig legkonzekvensebben átgondolt metódus a *hangoztató-elemző-összetevő* volt. Ez a módszer az olvasási folyamat minden elemére kidolgozott lépéssort kínált, biztonsággal vezérelte a tanító munkáját, bár kissé merev rendszernek bizonyult. A továbbiakban sem indokolja azonban semmi a háttérbe szorítását, hisz az olvasási hibák megelőzésére ma is végig kell járni, művelni kell minden egyes elemet. Jóllehet a mozzanatoknak változtatható a sorrendje, az aránya, a megvalósítási módja, eszközszerkezete, kiinduló motivációja, de nem lehet kihagyni egyiket sem. Úgy gondoljuk, ebben a kissé bizonytalan, támpontok nélküli pedagógusszabadságban nem árt felidézni az olvasástanítás súlyponti kérdéseit, s azokat az új pszichológiai eredményeket, amelyek segíthetik a tanítás gyakorlatát.

Alaptétel, hogy csak az a gyerek fog megtanulni olvasni, akiben ehhez belső késztetés, *motiváció* alakul ki. Sok esetben ez a beállítódás eleve adott a kedvező szociális közegből induló gyereknél, de ellenkező alapállásra is bőven akad szomorú példa. A kedvező beállítódás a tanító személyes varázsával, munkamódszereinek színességével, változatosságával, eszközeinek (tankönyv) érdekességével teremthető és tartható meg. Ez teszi szükségessé a játékot, a mozgást, a manipulációt, a sok vizuális szemléltető anyagot, a modern technika kínálta hang- és látványélményt.

A kedvező beállítódás alapján elindulhat az a következetes *analizáló-szintetizáló* munka, mely ráébreszti a gyereket a beszéd szerkezeti elemeinek rendjére: *szöveg- mondat- szó- szótag- hang*. Nem hagyható el, sőt csak nagyon változatosan érhető el, hogy megtapasztalja a kisiskolás mindezeket a nyelvi egységeket. Meglehetősen elvont gondolkodási művelet a hosszabb-rövidebb nyelvi egységek szétbontása és összerakása, az egységek megnevezése. A műveletvégzés didaktikai ellentmondásossága abban rejlik, hogy nem az egyszerűtől haladunk a bonyolultig, hanem épp fordítva, de ez esetben a bonyolult (a szöveg) az, amely a kisgyerek számára ismert, tapasztalt, művelt tevékenység, hisz hat éves korára különböző kommunikációs helyzetekben sikeresen elbaldogul: szöveget ért és alkot, még ha ezek a szövegek csak mikroszövegek is, de megszerkesztettek és beszerkesztettek. Kiindulási alapul kézenfekvőbbek, mint a jelentéssel nem bíró, csak elvonatkoztatás eredményeként létrejövő hang. Különösen fontosnak tartjuk kiemelni a szótagokra bontás műveletének intenzív gyakoroltatását, attól teljesen függetlenül, hogy grafikus egységként megjelenik-e a gyerek számára az írott szótag. A globális módszerek hatása zavart eredményezett e téren, azt a téves nézetet keltve, mintha a szótagolás elhanyagolható lehetne.

Az *elhangzó* szó akusztikai – ritmikai egységekre (szótagokra) bontása változatlanul alapfeladat az iskolakezdés idején, hisz a pontos, helyes írásnak ez az egyik feltétele, s ezt hangoztatással kell megalapozni. Vizuális egységként viszont nem feltétlenül indokolt megjelennie a szótagnak.

Az analízáló-szintetizáló munkának a sikeressége nagyban azon múlik, hogy sikerül-e érdeklődést keltő témát kínálni a kisgyerekeknek. Mindig érvényes tétel: legyen miről beszélnie a gyerekeknek.

Legyen a témáról ismerete, vagy keltse fel érdeklődését, hogy kérdezzen. Sokszor látott óramozaik: beszéltek a gyereket pusztán a beszélés végett, téma és funkció nélkül. A kisiskolásnál különösen fontos, hogy kínáljon jó témát a tanító: képpel, tárggyal, élménnyel. Tehát valami konkrét helyzetről, tárgyról, jelenségről szóljon a nyelvi produktum. Ezt a célt vannak hivatva megvalósítani az ábécés könyvek ún. *tematikus képei*. Ez a tantárgypedagógiai szakkifejezés elég körvonalazatlan, pontatlan, de kb. ugyanazt értjük rajta: eseményt, jelenetet ábrázoló rajz, kép, fotó, amely megindítja a gyerek fantáziáját; felidéz benne valamilyen átélt, hallott, látott történetet, mondókát, verset, mesét; beszélgeti a kisgyereket. Rendszerint többalakos rajz: ember- vagy állatalakok háttérbe, környezetbe helyezve, időhöz, eseményhez köthetően. A tematikus kép hatását fokozza, ha játékos, ha humoros, ha valóságos élmény tapadhat hozzá. Nem szerencsés a kép, ha túlszűfolt, ha jellegtelen, ha torzak vagy felismerhetetlenek a figurái. Jelenlegi ábécéskönyveink pozitív és negatív példát egyaránt szolgáltatnak.

A nyelvi egységekre bontás legelvontabb lépése a szót alkotó *fonémák* felfedeztetése. A klasszikus hangoztató-elemző-összevető módszer *hívóképekkel* dolgozott. Ezek a módszertani elemek újra felidéződnek a szótagoló olvasókönyvben (Az én ábécém). A hívókép a szókezdő hang és a kép között épít ki átmeneti asszociációs kapcsolatot a kisiskolás tudatában. A kép segít abban, hogy a jelentés nélkül, elvont, csak akusztikus ingerként ható hang összekapcsolódjon a látvánnyal, konkrétabb megjelenési formát nyerjen. *Ugyanezt a hatást éri el a fonomimikai módszerből ismert kézzel: újabb ingerrel (mozgás) erősítve a hangképzet kialakulását. Amíg a kisgyerek tudatában nem épül ki a fonémák képzete, addig nem lesz szerepe a betűnek.*

A szóképtanításban alkalmazott *tárgykép* a figura és írott szóalak egésze közötti asszociációt hívja életre. A szóalak képzetfelidéző szerepét, vagyis a jelfunkció tudatosítását segíti megsejteni. Ez a tudati kapcsolat is leépítendő, hisz később nem egy konkrét képet kell felidéznie a szónak, hanem az általánosabb fogalmakat. Minden globális metodika használja a tárgyképet mint eszközt. Nálunk tisztán globális módszer nincs, de elemei szinte minden módszerben megjelennek.

A *kiinduló kép* a Romankovics-tankönyv és Lovász Gabriella módszerében (képes betű) jelenik meg. Ehhez nem szükségszerűen tartozik hozzá a szókép elolvasásának tudatossága, csupán a szó első betűjének kiemelésére, leválasztására szolgál, míg a szóalak a tudat peremén marad. Az asszociációt Romankovicsék a kép megnevező szava, valamint a kis és nagy nyomtatott betűalak között hozzák létre egyidőben, Lovász Gabriella csupán egy betűalak (kis nyomtatott) és a figura neve közt teremt kapcsolatot. Mindkét módszerben egy közbülső lépés a szó első hangjának leválasztása, de nem azon van a hangsúly.

A különböző szemléltető eszközökkel végzett, játékos manipulatív tevékenység segítségével elérhető, hogy a kisiskolások a megadott szavak első hangját elvonják (analizálják), illetve a megadott szót hangokra tagolják. További teendő ennek a fonémaészlelésnek az elmélyítése, a képesség kiszélesítése. Ennek értelmében a különböző szavakban előforduló fonémákat azonosként kell észlelnie a gyerekeknek a kiemelt helyzetű szó kiemelt fonémájával. Vagyis a *hangfelismerés* képességét kell fejleszteni. Ez a gondolkodási-érzékelési művelet tiszta hallást és auditív analízálási képességet feltételez. Nem kézenfekvő mentális képesség ez, hisz a hallási disztingválás jóval elvontabb a látásinál – legalábbis a legtöbb ember számára. Ráadásul iskoláinkban egyre több a hallássérült kisgyerek.

A művelet a tanító segítségével hangoztatással történik, ekkor a beszédmozgás és az auditív inger együtt hat. Vannak olyan tankönyvi feladatok is, amelyek a kisiskolás egyéni hangoztatására

és az önálló hang felismerésre építenek. Ezek rajzos feladatok, s a rajzok által ábrázolt valóság-elem megnevezésén alapulnak.

A feladat megoldása félhangos beszéddel kísérve a természetes. Ha néma megoldást várnak el a tanítók, az nehezebb: a belső hallásra, hallási emléknymokra alapozva lehet csak eredményes.

A megoldásban nehézségi fokozatok vannak: a kiemelt hangot tartalmazó szót felidéző képeket kell összekötni, kiszínezni, rendezni. (Színezd ki azt a rajzot, amelyiknek a nevében halld az „a” hangot!) Más változatban a szóalakot hangszám szerint részekre tagoló jelölésben (körök, négyzetek) kell felfedezni a kiemelt hang helyét. Ez pontosabb elemzést kíván, mint az előző, bár az elemszám segíti a tagolást. (Hol halld az „a” hangot? Színezd ki a helyén álló kört!)

Az algoritmus harmadik lépése a *hangösszevonás*, hangkapcsolás. Ebben a műveletben a hangokra bontott szó elemeit ismét összerakjuk, szintetizáljuk. Szerepe az, hogy beszédmozgással készítse elő a betűtanulás legnehezebb mozzanatát: az összeolvasást. A hangösszevonás lényegében a tudatos beszédmozgás fejlesztése, melynek során két önálló hangot akusztikai szünet és a beszédszervek nyugalomba helyezése nélkül ejtünk ki. A hagyományos hangoztató-elemző-összetevő módszerben kézjelekkel és mozgással segítette a tanító a hangok összevonását. Ez a játékos művelet az utóbbi évtizedben háttérbe szorult. Lovász Gabriella intenzív-kombinált metodikájában a betűösszevonással egyidőben adott instrukció: „bökd ki”, „fújd ki”, „pattintsd ki” a magánhangzót! –ügyesen hidalja át a görcsös artikulációs mozgásból adódó szétesést. A heurisztikus módszerben a programfal elemeinek folyamatos, tréningyszerű összevonása elsősorban hangösszevonás, noha a látómezőben ott vannak a betűk is. Az *én ábécém* hívóképek összekapcsolásával indukálja a hagyományos hangösszevonási műveletet.

Mellőzhetetlen lépések tehát a hangtanításban: a szó fonémákra bontása, a fonéma helyzetének és azonosságának felismerése, a fonémák összevonása. (A nyelvtudományban a fonéma és a beszédhang nem azonos, de a tantárgypedagógiában az egyszerűség kedvéért *hang* szóval helyettesítjük.) Módszertanilag ezek nem feltétlenül a betűtanítást megelőzően és attól függetlenül jelennek meg.

A betűtanítás első lépése a *betűalak bemutatása*, memorizáltatása. A betű képe legtöbb módszerben egységes grafikus jelként mutatkozik be a gyerekeknek. Nem látunk olyan tankönyvi ábrákat, ahol a betűk alkotóelemei jelennének meg, s ezekből fokozatosan épülne fel a séma.

Olyan ábrázolás sem jellemző, ahol a kis és nagy nyomtatott betűrajzolat azonosságait és különbségeit szembeötlően megjelenítenék. Az írott információk sokasága elképzelhetően mellőzhetővé teszi a módszeres analízist a legtöbb esetben. Lehetnek azonban látási analízisben gyengébb adottságú gyerekek, akiknek segítene az ilyen apró lépések tankönyvi megjelenítése. A *betűanalízis* nemcsak az alak összetevőinek a megfigyelését jelenti, hanem a szóban elfoglalt helyének a felismerését is. A szókép betűkre tagolása nem okoz különösebb nehézséget az egyelemű betűk esetén, problémát a kétjegyű betűk egy egységként való felfogása jelent. Jó megoldások a félköríves, köríves, kapcsos összefogások. Erőteljes figyelemorientáló a Kutiné által használt piros körív, de csak közös osztálymunkában vagy a tanító egyéni korrepetálásán alkalmazható.

Speciális betűtanulást segítő eszköz a Zsolnai-program *betűmodellje* és Tolnainé *programfala*. Módszertani kérdés az is, hogy az egy hanghoz tartozó négy különböző betűjelet milyen sorrendben ismeretjük meg. Legtöbbször egy vizuális formát memorizáltatnak a tanítók először (a kis nyomtatott vagy a nagy nyomtatott), s csak ezek megszilárdítása után társítják a többi betűalakot. De van példa két alak és négy alak egyidőben történő memorizáltatására is. Lovász Gabriella képes betűi kedves, egyszerű rajzolatú figurákkal a kis nyomtatott betű formáját idéztetik fel a tanulóknak. A Tolnai-módszer képanyaga nagyon látványos. Az állandó képelem a programfalak színes, esztétikus, jól felismerhető figurásora. Ezen a falon egyazon rajzhoz mindig azonos (szót) hangot-betűt kell társítani. Az *Ábécéskönyv*ben ugyan már nem ennyire egyértelmű az ábrahang-betű együttese. Dominánsan hang-kép asszociáció szerepel (tehát legközelebb a hívóképez

áll), de ugyanazon hang más-más kép alapján is felidézendő. Valószínűleg nem akar a szerző me-rev kapcsolatot létrehozni egy adott kép és hang között, hanem mobil asszociációs összefüggésre épít.

A folyamat során mozgósítandó tudati művelet azonban elég bonyolult ahhoz, hogy könnyedén lefuttatható legyen újabb és újabb rajzocskák szóalakja első hangjának elvonásával. Nehezíti a feladatsort a képek megnevezésének problematikusága: szóalakfelidéző skálája, mint pl.: toll, tyúktoll, nutria, pocok stb. A *betűmodellen* együtt található a tárgykép, a szókép és a négy betűjel. A többi módszer eszköztárával összevetve ezt tudja a gyerek legtovább használni, a betű-tévesztők még második osztályban is odapillanthatnak az osztályteremben kifüggesztett betűmo-dell-sorra, legyen szó írásról, avagy olvasásról.

A *betűfelismerés* kulcsmozzanata a legtöbb módszerben jelentőségének megfelelő feladatok-ban jelenik meg. Különböző látótérben, orientálva vagy – nagyvonalúan – önálló tájékozódásra egy könyvoldalon, újságoldalon, plakátoldalon kereshetik a megismert betűjellel azonos formákat a gyerekek.

Legegyszerűbb a betűsorban való ráismerés, a vízszintesen elrendezett szósorban, mondat-ban való bejelölés: aláhúzás, bekarikázás, átírás. Hosszabb szövegben, nagyobb felületen köny-nyebben eltéved a gyerek tekintete, pontatlanabb lesz a megoldás. A visszajelzés, ellenőrzés is csak körülhatárolt kisebb látótérben lehetséges. Nehezíthető a feladat a betűformák nagyságának, színének és dőlésszögének változtatásával.

A *betűösszevonás* vagy *összeolvasás* mint a legnehezebb olvasástechnikai művelet ma is kö-zös munkával, tanítói irányítással kezdődik. A hagyományos, jól alkalmazható eszközök azonban eléggé háttérbe szorultak. Ritkán alkalmazzák a magánhangzószalagot, a betűkártyát, az egyéb látványos és manuális eszközöket. Eltolódott a művelet begyakorlása a szótípusok szerinti tréning-gek irányába. Ezek a szótípusok vízszintesen vagy függőleges oszlopba rendezve analógiás úton segítik a hiátusmentes hangképzési mozdulatot. A jól megszerkesztett szótípusban az egymás alatt azonos helyzetben szereplő betűk látványa segíti a gyereket abban, hogy a kezdetben bizonytalan, lassú kapcsolat az ismétlődések során biztonságos és zökkenőmentes legyen. Az így összegyűjtött szóanyag bőven nyújt gyakorlóanyagot anélkül, hogy a kisiskolásnak a látószögén kívül eső hosz-zú szavakkal kellene kínódnia.

Az olvasáspszichológia fontos felismerése, hogy az ember memóriája a teljes automatizált olvasási készség esetén szótagengrammokra épít (Arató Ferenc). Ezek a szilárd emlényomok csak sokszori ismétlés (20–25) után raktározódnak el. Ugyanazon szótagot tehát gyakran újra kell olvasatni más-más helyzetben, jól elosztott időközökben. Itt is két módszertani elvet követhet a tanító: az egyik szerint a lehetséges szótagvariációkat végigolvasztatja, tekintet nélkül arra, hogy értelmes vagy értelmesre kiegészíthető-e; a másik változat szerint csak értelmes szótagokat olvas-tatnak, s mindig igyekeznek megvilágítani a jelentést is.

Valójában elegendő lenne az iskoláskor első félévében a szótagterjedelmű (3-4 betűnyi) szavak olvasásának gyakoroltatása. Nagyon hibás gyakorlatnak vélem, ha már ekkor 4-5 szótag-nyi szóhosszal terheljük a gyereket, aki így vagy szótagolásra kényszerül (jól-rosszul), vagy többször nekifut az akadálnak. Egyik sem szerencsés, mert nehezíti a megértést, és elbizonytalanítja az olvasót. Ez alól csak a szóképesen elsajátított szóalakok jelenthetnek kivételt.

Az olvasástechnika megalapozását követően jöhet a hosszú ideig tartó képességfejlesztő fo-lyamat. Ez sem merül ki pusztán abban, hogy sokszor és sokat olvasson a gyerek. Ebben a periód-usban is vannak elméleti támpontok a gyakorláshoz azon kívül is, hogy a szövegértést kell meg-alapozni és fejleszteni.

A kedvező motivációs bázisra továbbra is szükség van, de ennek a természete megváltozik, mivel a legtöbb kisgyereken kihuny az a kezdeti lelkesedés, amely önmagában az olvasás – mint titokzatos művelet – elsajátítása céljából az első szakaszban eltöltötte. Az érdeklődés alapján ki-váltódik a figyelem, de lassan szándékosan is irányítania kell azt a kisgyerekeknek a feladatra. Na-

gyon sok kisiskolásnak ez jelenti a legtöbb gondot. Tudjuk, hogy a figyelem is fejleszhető, edzhető. Az utóbbi idők tanulásméleti írásai egyre több figyelemkoncentráció tréninget közölnek. Ezek alkalmas változatai bekerültek a tanítási gyakorlatba is. Kiemelkedő anyagot és hasznos módszert kínál hozzá a NYIK.

A kisgyerek számára nagyon praktikus eszköz az írásvetítő, mivel a fénycsík magára vonja a figyelmet, s az idő is pontosan szabályozható. Radikális előrelépést jelent ez az eszköz, s a hozzá szerkesztett fóliásor – a metodikai lépések szigorú betartásával – a koncentrált, hibátlan, dekódolási művelethez. A szem anatómiájának és működési mechanizmusának behatóbb ismerete (az olvasási folyamat során) ráébresztette a metodikusokat a célszerű szemmozgás serkentésének fontosságára is. A figyelem összpontosításával együtt kettős cél érhető el a fentebb említett gyakorlatok során. Tévedés viszont azt hinni, hogy ezek a gyakorlatok könyvből elvégezve is azonos hatást váltanak ki. Hatásosságukhoz hozzátartozik a fényvillanás, a feszes időtartás, a versenyszerűség, a felfedezés és a játékoság lehetősége. Könyvbéli vagy feladatlapos változatai is alkalmasak, de csak kevesebb részképesség fejlesztésére.

Szólnunk kellene még az olvasnivaló nyelvi vonatkozásai kapcsán a gyakorlandó szóanyag természetéről. Akceptálandó Kutiné Sahin-Tóth Katalin azirányú törekvése, hogy a folyamat kezdetén a kisgyerek csak azokkal a szavakkal találkozzon, amelyeket az élőbeszédben már ismer, használ. Közismert jelenség ugyanis, hogy azt a szót olvassuk el biztosabban és gyorsabban, amelyet értünk. Valójában a kisiskolás számára azt a felismerést kellene biztosítanunk, hogy az írott jelsor ugyanazt tudja közvetíteni, mint az elhangzó beszéd. Kezdetben tehát elég lenne a ráismerés. (Az információbővítés ráér később, és csak fokozatosan gyarapodva.) Problémássá az teszi ezt a kérdést, hogy a gyerekek roppant eltérő nyelvi képességgel (szókészlettel) kerülnek iskolába.

Olvasókönyvi feladatadás és tanítói irányítás kérdése a *hangos* vagy *néma olvastatás* dilemmája. Megértünk már végletes átbillenéseket az egyik és a másik oldalra is, most talán megállapodott a szakma a fele-fele- arányú gyakoroltatásnál. Meghatározó kérdés itt is, hogy melyik tevékenységnek mi a célja és mi a távlata. Remélhetőleg egyre kevesebb iskolában fokmérője az olvasási szintnek az, hogy időegység alatt hány szótagot olvas el a gyerek. Igaz, ebből gyönyörű statisztikák szülehetnek, de azok nem mutatnak valós képességszintet. A tempó hajszolása sem olvasásban, sem írásban nem lehet cél. Az érési folyamat türelmetlen mellőzése az olvasástól és az iskolától való elidegenedést eredményezheti, ez pedig végzetes hiba.

Fel kell idéznünk a hangos olvasás valóságos célját: valakinek tolmácsoljuk az írott információt. Úgy kell hát „hangosítani” a szöveget, hogy jól érthető és élményszerű legyen, azaz feleljen meg a helyesejtési normáknak. Ennek a normarendszernek a szerepét is újra és újra hangsúlyoznunk kell, mivel a beszédműveléssel (helyesejtés-tanítással) együtt adhat biztonságos akusztikus háttérrel a helyesíráshoz. Kiválóan fejleszti a gyerek hallási figyelmét az a gyakorlási mód, mely szerint ugyanazt a szöveget (mondatot) hol az artikulációra, hol az időtartamra, hol a hangsúlyra vagy hanglejtésre ügyelve kell felolvasnia. Eközben a gyerekek megtanulnak önmagukra figyelni és a beszédszerveikkel bánni. Mivel erre a feladattípusra nem készülhet igazán tankönyvi utasítás, elsúlytalanodhat az iskolai gyakorlatban. Fontos tehát a tudatosítása, és a rendszeres művelésére való készítetés.

Az *értő (néma) olvasás* képességének kialakítása a nyelvi szintek mentén rajzolódik ki: szószinten, szó szerkezet-, mondat-, szövegszinten épülnek fel fokozatai. Intellektuálisan érett gyerekeknél nem feltétlenül kell jól elkülöníthető szakaszokban végeztetni a gyakorlást, de a grafikus jelet a nyelvi jellel nehezen azonosító kisiskolások esetében a fokozatok egymásra épülésének jegyében kell megszervezni a feladatadást. Az értő olvasás fejlesztéséhez mindig szükségesek az egyéni munkát kívánó tankönyvi és feladatlapos gyakorlatok. Fontos az egyértelmű és egyszerű visszajelzés: összekötés, aláhúzás, rajz, színezés, pótlás stb.

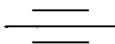
Nem gondoljuk, hogy mindent sikerült itt összegeznünk az olvasástanítás megalapozó szakaszára vonatkozóan, hisz az első osztályos tanító feladata ebben az egyetlen kérdésben is roppant

összetett és felelősségteljes. Szerettük volna csupán azokat az elméleti támpontokat feleleveníteni, amelyek bármely vállalt módszer esetén figyelmet és döntést kívánnak a tanítótól.

A tankönyvek értelmezése és feldolgozása nem mindig azonos a szerző szándékával, a tankönyvhasználati útmutatók sem mindig egyértelműek és világosak. Ám ha vannak súlypontozott kérdések, azokra remélhetőleg nagyobb figyelem fordítódik a napi pedagógiai gyakorlatban, s kevésbé tévednek el azok a kollégák, akik az adott módszert, tankönyvet először próbálják alkalmazni.

IRODALOM

Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája, Bp. Akadémiai Kiadó, 1991.



DR. BÓRA FERENC

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
Kaposvár

Kiemelt jelentőségű osztályfőnöki módszerek

Minden osztályfőnök vezetői feladatot lát el. Ma, a változások idején – az eredményes oktató-nevelő munka érdekében – új módszerekre van szüksége. Az osztályfőnök kapcsolatokat, együttműködéseket épít ki, melyekben a megbeszélésnek és a vitának kiemelt szerepe van. Az osztályok problémamegoldás és konfliktuskezelés révén válnak közösséggé.

MENEDZSELÉSI MÓDSZEREK

„A vezető helyzetéből fakadó körülmények egyrészt megkövetelik tőle a hatékonyságot, másrészt rendkívül megnehezítik számára annak elérését.”

(P.F. Drucker)

„Vezetőnek nevezem azokat a menedzsereket és önálló szakembereket – írja P. F. Drucker –, akiknek pozíciójuk, illetve tudásuk folytán a mindennapi munkájukhoz tartozik, hogy olyan döntéseket hozzanak, amelyek jelentős hatással vannak az egész szervezet teljesítményére és eredményeire.”¹ Az osztályfőnök akkor lehet hatékony vezető, ha a demokrácia szabályait beépíti módszereibe.

Menedzselési módszernek² nevezhető az olyan összetett eljárás, amely elősegíti a célok és feladatok megvalósításához szükséges eszközök, technikák, stílusváltozatok alkalmazását. A menedzszervezetés főbb kulcselemei: az utasítás, a döntés, a tájékoztatás, a motiválás, a kooperáció, az irányítás, az innováció, a rendszerközpontúság. Kocsis József a kiemelt jelentőségű módszereket három nagy csoportban különíti el. A tekintélyelvű vezetési szemlélet jellemzői: a parancs, az ellenőrzés, a módosítás (3K=Kommandieren, Kontrollieren, Korrigieren), melyek megnyilvánulási formái közé tartozik a besorolás, az alá- és fölérendelés, a szigorúság, a csekély mozgásszabadság. E vezetés olyan emberképet alakít ki, amely kiszolgáltatott mások kénye-kedvének. „Az önkényesen mozgatott és befolyásolt (manipulált) tömegben elhelyezkedő embernek nincs ítélőképessége, csak utasításokat teljesíthet. Az érdekeltség, a felelősség és a hatáskör hiánya természetesen nem is ösztönözheti az öntevékenység kibontakoztatását.” A kooperatív vezetésben érvényesül a követelés, a támogatás, a visszacsatolás (3F=Fordeon, Fördeon, Feedback). E vezetési szemlé-