

szempontból is javítanak stb. (Vannak ugyan erre irányuló törekvések, de ez nem általános tendencia annak ellenére, hogy ez tantervi követelmény is.) Meggyőződésem, hogy a helyesírási ismeret szélesebb körű tudatosításával és alkalmazásával sokat javulna a tanulók helyesírásának színvonala. Éppen ezért a pedagógusok szakmai tájékozottsága, módszertani felkészültsége alapvető fontosságú. Fontos, hogy évek múltán is tudjanak lelkesedni, új ötletekkel gazdagítani a tanítási folyamatot.

Jövönk a nevelés-oktatás eredményességének függvénye. Tartsuk szem előtt Szent-Györgyi Albert (Nobel-díjas biokémikus) szavait: „Ahogyan ma tanítunk, olyan lesz a holnap.” Tegyük meg mindent a hatékonyság érdekében.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 1998. Az integrált magyar nyelvi és irodalmi program. Magyar Nyelvőr 122. 284–285.
ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék 2000. A magyar nyelvi kerettanterv tervezetéről. Magyar Nyelvőr 124. 168–194.
Fábián Pál 1989. A helyesírás minden normális képességű gyermeknek megtanítható. Beszélgetés Fábián Pál egyetemi tanárral. Köznevelés 10. 3–5.
Laczkó Krisztina 1993. Helyesírás és társadalom ma. Magyar Nyelvőr 117. 506–508.

A vizsgált magyar nyelvi könyvek

- Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
Takács Etel–Török Imre: Magyar nyelvi munkafüzet 5. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
Zsolnai József (szerk.): Magyar nyelv 5. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
Magassy László: Leíró magyar nyelvtan a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya és az általános iskolák 5–8. osztálya számára. Trezor Kiadó, Budapest, 1993.
Magassy László: Gyakorlatok, feladatok I. magyar nyelvtanból a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya és az általános iskolák 5. osztálya számára. Trezor Kiadó, Budapest, 1993.
Lerchné dr. Egri Zsuzsa: Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás. Tankönyv 5. osztály. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged, 1995.
Lerchné dr. Egri Zsuzsa: Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás. Munkafüzet 5. osztály. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged, 1995.
Széplaki Erzsébet: Nyelvtan-helyesírási munkatankönyv 5. osztály. Apáczai Kiadó, Celldömök, 1995.

DÉMUTH ÁGNES

főiskolai docens

SZTE Juhász Gyula Tanítóképző Főiskolai Kar

Szeged

Tanulási nehézségek – iskolatípusok

A különböző iskolákban tanító pedagógusok közös gondja, hogy a diákok tanulmányi teljesítményéről úgy vélekednek, hogy az gyengébb, mint amit képességeik alapján várni lehetne. A pszichológiai szakirodalom e tanulókat nevezi alulteljesítőknek (underachievers). A valamilyen intelligencia-tesztrel mért intellektuális képességek szintjének a tanulmányi átlagtól való negatív eltérése (diszkrepancia) jelenti azt, hogy a diák a meglévő képességeit nem használja megfelelően, tehát kevesebbet teljesít, mint amennyire képes lenne. Ennek megállapítására az egyik leggyakrabban használt módszer a Spearman-féle rangkorrelációs együttható kiszámítása (Hrabal–Mares, 1990).

Interjúk és személyes beszélgetések alapján megkérdezett 135 pedagógus az alulteljesítők arányát kb. 30-40% körülinek gondolja, az összes tanuló létszámához viszonyítva. Az interjúk során kiderült, hogy a pedagógusok többsége az alulteljesítés okaként az alulmotiváltságot, az ebből adó-

dó tanulói lustaságot gondolja/tudja a jelenség magyarázatául elfogadni. Ha a tanulásmotivációval kapcsolatos pszichológiai, pedagógiai vizsgálatok következtetéseit olvassuk, szinte törvényszerű, hogy ilyen következtetésekre jutunk. Ha ezt tényként kezeljük, eleve pedagógiai munkánk relatív sikertelenségével kell számolnunk. Azaz, az ilyen típusú tanulókkal kapcsolatban a motiválás különböző eszközeivel próbálunk eredményt elérni. Ha próbálkozásaink sikertelenek maradnak, azt nem szakmai tudásunk hiányosságaként kezeljük.

A tanulásmotivációval kapcsolatos vizsgálatok onnan indultak, hogy a tanulásmotiváció valamilyen nevelőhatás eredménye. Következmény, okozat; nem ok, nem eredő. Mi pedagógusok azonban a sok megjegyzéznivaló közül csak a számunkra lényegesnek tűnőt emeljük ki. Az a diák, aki alulteljesít, minden valószínűség szerint alulmotivált. A kelleténél ritkábban jut eszünkbe, hogy talán tanulna a gyerek, sőt valamikor tanult is, csak nem volt jó a módszere. A módszere pedig azért nem volt jó, mert az eredményes, a megértésen alapuló tanuláshoz szükséges képességeit nem tudta úgy alkalmazni, hogy eredménnyel kecsegtető tanulási technikát elsajátítson, tanulási szokást kialakítson.

Megfigyelésen, kísérleten alapuló adatok nem állnak rendelkezésemre, de a papír-ceruza módszerrel kapott adatok arról tanúskodnak, hogy a diákok nagyon jelentős hányada küzd valamilyen tanulási nehézséggel. Ezek közül a leggyakrabban az olvasáshoz kapcsolódó problémákat vállalták fel a diákok, s ezek a gondok minden gyakorló pedagógus számára is ismertek. A tény megállapításán azonban általában nem lépünk tovább. Úgy gondoljuk, ha valaki tizenéves korában nem képes értelmes, anyanyelvű szöveget megérteni, akkor ennek csak az lehet az oka, hogy olvasni sem tud a tanuló „rendesen”. A „rendes olvasás”-on a mechanikus olvasást értjük. Azt a szintet, amikor a diák képes felismerni, összeolvasni a betűket, de nem képes az olvasottak tartalmának visszamondására (az olvasás mechanikus szintje – Lénárd, 1979). Hogy miért nem, arra vonatkozóan a pedagógusok körében az alábbiak szerint oszlanak meg a vélemények:

a) Nem tanulta meg a betűket, az olvasás technikáját elsős, másodikos korában. (Lusta volt, nem gyakorolt eleget.) Figyelmi csatornáit a betűk felismerése, összeolvasása köti le. Nem érte el életkori sajátosságainak átlagos szintjét, egyszerre még mindig csak egy dologra tud figyelni (szinkretizmus).

b) Olyan alacsony az igény szintje, hogy nem érdekli az olvasás (alulmotiváltság).

c) Nem elég intelligens. (Vele született intelligenciája nagyon alacsony.)

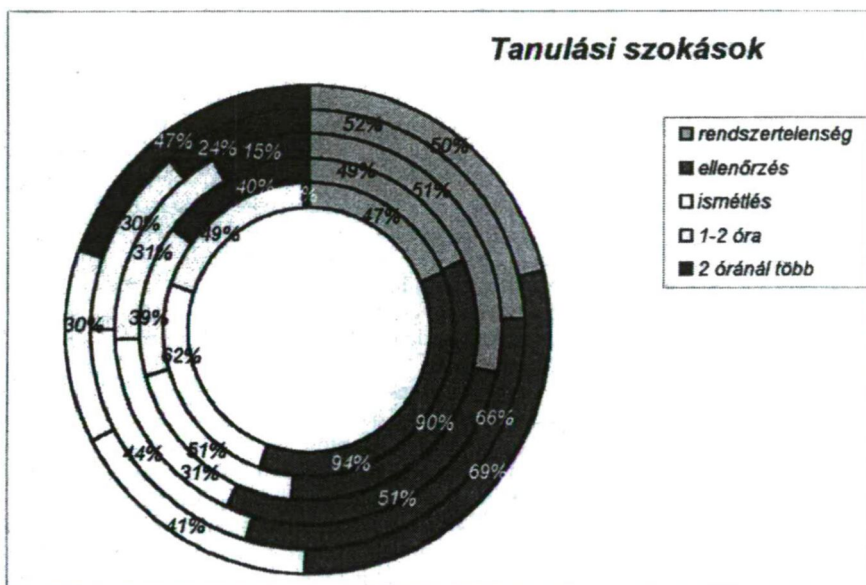
Bárminek tulajdonítja is a pedagógus az okot, nyilvánvalóan arra lenne szükség, hogy a gyengén fejlett képességeket fejlessze. Sajnos, egy „meglehetősen” friss felmérés tapasztalatai azonban azt mutatják, hogy a pedagógusok nem hisznek a diákok fejleszhetőségében (Lénárd–S. Molnár, 1999). Talán éppen ezzel magyarázható, hogy noha tisztában vannak a tanulói aktivitás jelentőségével, mégis az anyag bemutatása során dominál a tanári közlés és magyarázat (Gordon Győri, 1999, Falus et al., 1989). Ha az elvárásoknak megfelelően épül is fel az óra, a részösszefoglaláskor, óra végi összefoglaláskor csak annak felbecsülésére van idő, hogy vajon a diákok hány százaléka képes az elhangzottak mechanikus megismétlésére. Pedig a tanítási órán lehetetlen minden diákkal megtanítani az anyagot! Csak a megértéshez, az otthoni elmélyült tanuláshoz lehet alapot adni. Márpedig a fenti óravezetés alapján „természetes”, hogy a tanulóknak a tanítási órán nincs lehetőségük a jelentéssel bíró fogalmak kiépítésére, a gondolkodási műveletek elvégzésére. Helyettük, noha előtűnik gondolkodunk hangosan. Márpedig saját gyakorlat nélkül csak értelemmel nem bíró, reprodukciós szintű betűhalmaz raktározódhat el az emlékezetben (Balogh, 1997). Ezekkel gondolkodási műveleteket nem lehet végezni, e műveletek nélkül pedig nem lehetséges megértésen alapuló tanulás. Ennek egyik lehetséges mutatója, ha a diákoknak legalább a fele úgy gondolja, nehézségei vannak a tanulással.

Annak eldöntésére, hogy ezen kijelentés csak hipotézis, rosszindulatú értelmezése bizonyos jelenségeknek, vagy tényleges, valóságos probléma, vizsgálatot végeztem 9 különböző iskola 24 osztályában, 570 tanulóval. E vizsgálat néhány adatát kívánom megismertetni az olvasókkal. Az általános iskola utolsó, valamint a három középiskola-típus első, azaz a kilencedik évfolyamának vélekedéseit vetem csak össze.

Az első és legfontosabb tanulság, hogy az alulteljesítő – motivációs gondokkal küzdő – diákok aránya jóval alatta marad a pedagógusok által becsült aránynak. A vizsgált populációban az

arányok: ált. isk.: 5%; szakmunkásképző: 6%; szakközépiskola: 9%; gimnázium: 8% (Démuth, 2000). Vannak ilyen tanulók, tehát a diákok egy részénél a motívumok alakítása tényleg javíthatja a tanulmányi teljesítményt. A többi – a pedagógusok által ide sorolt, ténylegesen azonban nem ide tartozó – diák esetében azonban a képességek alattinak tartott iskolai eredmény javulását más módszerek alkalmazásával kellene és lehetne változtatni. A témára vonatkozó szakirodalom (Balogh, 1997; Kelemen, 1973; Lénárd, 1979) kétféle ok feltételezését is lehetővé teszi. Az egyik, hogy a diákok tanulási módszere, technikája nem megfelelő. A másik – a fentivel szoros kapcsolatban álló – lehetőség, hogy a diákok speciális képességei közül azok, melyek lehetővé teszik a megértésen alapuló tanulást, nem elég fejlettek. A cím alapján most csak az első hipotézishez kapcsolódó adatok ismertetésére vállalkozom.

A tanulási szokások közé tartoznak olyan fontos komponensek, mint a tanulásra fordított idő, a tanulás rendszeressége, a tanult anyagrészek ismétlése, a tanulás eredményességének ellenőrzése (lecke felmondása). A diákok vélekedését százalékos megoszlásban rögzítő grafikon:

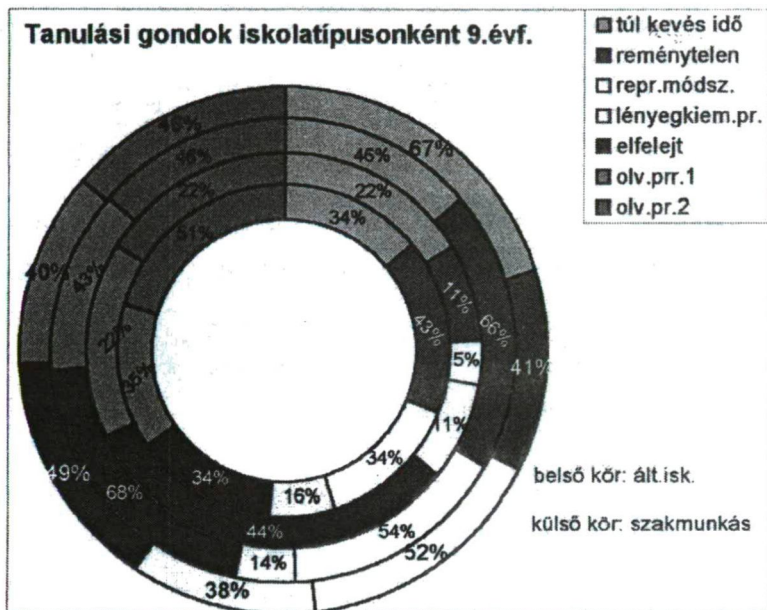


1. sz. grafikon

A grafikonon a belső körtől kifelé haladva, a 7. osztálytól kezdve emelkednek az évfolyamok. Ellentmondásnak nevezhető az a tendencia, hogy míg a kilencedik évfolyamtól kezdve nő a tanulásra fordított idő – a vizsgált populációban –, a diákok növekvő arányban indokolják a vártnál gyengébb érdemjegyet a rendszertelen tanulással. Pedig, ha a tanulásra fordított idő nő, az lenne várható, hogy többet, rendszeresebben tanulnak a diákok. Feltételezve persze, hogy a megértésen alapuló tanulási módszerrel tanulnak. A helytelen tanulási szokások emelkedése, illetve a tanulási szokások megváltozása a 9. évfolyamon – tendenciaszerűen – ugrásszerű. Csökken az önellenőrzők, a korábbi anyagokat ismétlők aránya. Az évfolyamváltás az esetek többségében még mindig együtt jár az iskola, illetve a tanárok változásával is. Ha a váltás ekkora változásokkal jár a tanulási szokásokat illetően, várható, hogy a tanulási problémák aránya is változik. Vizsgáljuk tehát a címben ígérték alapján a tanulási problémákat!

Az általános iskola utolsó évfolyamához képest a gimnáziumban a felvállalt tanulási gondok aránya csökkent, az „elfelejtés”-t – mint a vártnál gyengébb osztályzat okát – viszont nagyobb arányban vállalják fel a diákok, mint az általánosban. Pedig az olvasással kapcsolatos problémákat a

nyolcadikosokhoz képest alacsonyabb százalékban vállalják a gimnazisták; ahogy a mechanikus tanulás sem lehetne a válaszok alapján az elfelejtés oka. Saját bevallása szerint csak a gimnazisták 14%-nak jelent gondot a lényeges-lényegtelen dolgok megkülönböztetése, de valamilyen olvasási problémával küzd a megkérdezett gimnazisták 44%-a.



2. sz. grafikon

Ha megpróbálunk eligazodni az ellentmondásosnak tűnő „vallomásokon”, több dologgal szembe kell néznünk. Az egyik, hogy a diákok maguk sem gondolják végig, mi is lehet a valódi oka az önmaguktól elvárt érdemjegy elmaradásának. Egész pontosan: a pedagógusoktól – az értékelés során – kapott információk nem alkotnak rendszert. A másik következtetések, kérdések sorozata. Mi, pedagógusok, vajon milyen módszerekkel, milyen rendszerességgel szerzünk információkat tanulóink tanulási szokásairól, tanulással kapcsolatos gondjairól? A feleltetés, számonkérés gyakorisága, módszere rákényszeríti-e a diákokat a rendszeres tanulásra és az ismétlésre? A feleltre adott érdemjegyeinkről vajon miért állapíthatták meg Csapó Benő és munkatársai, hogy csak az ismeretanyag elsajátításának mennyiségét, és nem a minőségét tükrözik? (Csapó, 1999) De ha nem azt osztályozzuk, hogy mennyit és milyen szinten tudnak diákjaink, akkor mit osztályozunk?

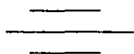
Nem kétséges, hogy jelentős szerepünk van abban, diákjaink mennyire vannak tisztában azokkal a tanulási módszerekkel, melyek segítségével hosszú idő múlva is felidézhetőek az információk. Mintát adunk ugyan nekik: mindig összefüggéseket tárunk föl, kiemeljük a lényeges részeit egy leckének, de vajon akkor mit csinál a diák? Ő maga mikor keres önállóan összefüggéseket? Mikor kényszerül rá, hogy elsajátítsa azt a gyakorlatot, melynek alapján könnyedén meg lehet különböztetni a lényeges anyagrészeket a lényegtelentől, a „mesétől, körítéstől”? Vajon véletlen-e, hogy a szakközépiskolás és szakmunkásképzős tanulók általam vizsgált csoportjának a fele vallja be, hogy a mechanikus tanulási technikával tanul?

Az összehasonlító nemzetközi vizsgálatok adataival egybevégnak e mostani vizsgálat tapasztalatai (Vári, 1997, Horváth, 1997). Nem látom megnyugtatónak a helyzetet, bármilyen napilapban megjelent cikk szerzője állapítja is meg, hogy nem jelent igazi problémát a funkcionális analfabétizmus. Az információk állandó gyarapodása, a szakmaváltás-bővítés szükségessége az önálló ismer-

retszerezést, a megértésen alapuló tanulást igényli. Ha diákjaink e képesség hiányában fejezik be az intézményes tanulást, joggal okolják az iskolát is munkanélküliségük miatt. Talán a kerettantervek megalkotói e szempontokra is tekintettel lesznek.

IRODALOM

- Balogh László (1997): Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztési pszichológia alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (1997): Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Tehetség és fejlesztőprogramok (szerk.: Balogh-Poloknai-Tóth) Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Csapó Benő (1999): Iskolai tudás és vizsgarendszer. Új Pedagógiai Szemle, 2, 34–52.
- Démuth Ágnes (2000): Iskolai teljesítmények a tanulási nehézségek, szokások, tanulási képességek összefüggésrendszerében. Ph.D. disszertáció, Debrecen.
- Falus at al. (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Gordon Győri János (1999): A közvetlen gondolkodási készség-fejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi gyakorlatában. Iskolastruktúra 1, 76–80.
- Hrabal-Mares (1990): A relatív sikertelenség néhány metodológiai kérdése. In: A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései (szerk.: Kürti). Akadémiai Kiadó, Bp., 165–174.
- Horváth Zs. (1994): Olvasás, szövegértés. Új Pedagógiai Szemle, 7–8, 97–108.
- Kelemen László (1973): A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp.
- Lénárd Ferenc (1979): Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp.
- Lénárd S.–Sirák J. (1999): A pedagógus neveléssel kapcsolatos nézetrendszere. Iskolakultúra, 1, 40–43.
- Vári P. (1994): Következtetések. Új Pedagógiai Szemle, 7–8, 129–133.



DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ

ny. tanár

Füzfőgyártelep

A nehezen kezelhető gyerekek érzelmi neveléséről

A társadalom erkölcsi romlásának következtében világszerte mind több a problémás gyermek, akiknek oktatása, nevelése gondot okoz a pedagógusoknak. Már régóta gond az iskolában, hogy a gyerekek egyre gyengébbek számban és olvasásból, de ennél nyugtalanítóbb az érzelmi analfabétizmus. Hiába tesznek erőfeszítéseket az oktatás színvonalának emelésére, a tanterv szót sem ejt ennek az elmaradottságnak az orvoslására. A serdülőkori zűrzavar, a gyerekkori nehézségek fokozódása kiolvasható a statisztikákból.

Sok fiatal vesznek őrizetbe erőszakos bűncselekményekért, garázdaságért, nemi erőszakért. Tizenévesek körében sok az öngyilkosság, a lelki betegség és nemi betegség, a lányok teherbe esése, depressziója. Egyre nehezebbé válik, hogy a fiatalok kiegyensúlyozott házasságban éljék le életüket. A válások száma nő, a házasságkötések száma csökken.

Rossz érzelmi közérzet: A fiatalok visszahúzódnak, kedvetlenek, önállótlanak, boldogtalanok, szorongók, aggodalmaskodók, idegesek, szomorúak. Nem tudnak tartósan odafigyelni a tanár magyarázatára, sőt nyugodtan egy helyben ülni is nehezere esik egyeseknek. Nem tudnak koncentrálni, gyengén teljesítenek az iskolában.

A fiatalok közül sokan hazudnak, csalnak, veszekednek, tönkre teszik mások holmiját, rongálják az iskola berendezéseit, nem engedelmességek sem otthon, sem az iskolában, makacsok, indulatosak, gúnyolódók. Mivel ezek a negatív viselkedési módok egyszerre jelentkeznek, azt jelzik, hogy lassan, folyamatosan kialakult egy mérgező légkör, mert vajmi keveset tettünk ellene. Mindezek az érzelmi készségek nagymértékű hiányosságra utalnak. Ezek a problémák mind a gazdag, mind a szegény gyerekeknél egyaránt előfordulnak. Egy lassú lecsúszás mutatkozik mindenhol. Sok