

Alulteljesítés vagy gyenge iskolai teljesítmény

Ha egy diák a pedagógus szerint az önmaga által megítélt képességszintje alatt teljesít, azt a mindennapi pedagógiai gyakorlatban alulteljesítésnek nevezzük. Azt feltételezzük tehát: ha a tanuló teljesítménye egy intelligenciateszt alapján az átlag vagy ezen szint felett lenne, érdemjegyei azonban csak „ketteskék”, akkor több telne tőle. Ezt a fogalmat nevezzük e munkában *szubjektív alulteljesítésnek*. A jelzőre azért van szükség, mert a pszichológiában a relatív alulteljesítés fogalma mást jelent. Akkor beszélünk *relatív alulteljesítésről*, ha valamilyen IQ teszttel mért teljesítményszint, valamint a tanulmányi eredmény között – matematikai statisztikai számítások alapján szignifikáns szintű – negatív diszkrepancia (eltérés, az egybeesés hiánya) tapasztalható (Hrabal&Mares, 1990).

A „valamilyen” IQ teszt alatt leggyakrabban olyan nonverbális (nem beszédhez kapcsolódó) mérőeszközt értünk, melynek segítségével arról kapunk tájékoztatást, hogy bizonyos logikai összefüggéseket, kapcsolatokat az átlaghoz viszonyítva, milyen szinten képesek felismerni a vizsgált személyek. Az ilyen típusú tesztek azonban a velünk született potenciális lehetőséget mérik egy adott pillanatban. Ám az ilyen képességek mellett vannak olyanok is, melyek ugyan kapcsolatban állnak ezzel a „potenciális lehetőséggel”, de a *hozzájuk kapcsolódó teljesítmények gyakorlás segítségével fejleszthetők*.

Az *iskolai teljesítmények e fejleszthető, fejlesztendő képességek alapján alakulnak*. A Lénárd Ferenc (1979) által megnevezettek közül említhető, pl. a *kommunikációs képesség*. A szerző e csoportba sorolja a beszéd, az olvasás, az írás részképességét. Mindegyikhez különböző szintek tartoznak. A gondolkodási műveletek a *megismerő képességek* részképességeinek szintjeként értelmezhetők. A motorikus képességek, a finommozgások szintjétől a műveletek végzésének tempójáig, sok részképességet foglalnak magukba. A *fentiekben említett képességeket kellene a tanítási órán fejleszteni minden tanulóban*. Természetesen – a koegzisztencia törvénye alapján – a különböző tanulók esetében más-más típusú fejlesztésre lenne szükség. A fejlesztés/fejlődés alaptörvényei közé tartozik az aktivitás törvénye: a *képességfejlesztő feladatokat a diákoknak maguknak kellene elvégezniük*.

Ehhez azonban nem gondolnunk, sejténünk, hanem *tudnunk kellene, melyik diákunknak mely képessége szorul leginkább fejlesztésre*. A frontális osztálymunka, a tanári magyarázat mellett több lehetőséget kellene biztosítanunk diákjaink önálló munkájának. Ehhez azonban konkrét méréseken alapuló, konkrét tervet kellene készítenie a pedagógusnak. A *differenciált csoportmunka, a személyre szóló házi feladatok arányának változásával lassanként előbbre lehetne jutni*.

Az iskolai teljesítmény multifaktoriális: rengeteg tényező együttes hatása befolyásolja. Ezek közül e cikk keretében csupán egyik összetevővel, az ún. kognitív (megismeréssel kapcsolatos) összetevő egyik aspektusával foglalkozhatunk.

Mind a tehetségfejlesztésre, mind az órai munkára vonatkozó szakirodalom hangsúlyozza, hogy az alapvető képességek működési szintjének ismerete nélkül csupán „spontán” szinten-tartásra nyílik lehetőség (Balogh, 1997; Lénárd, 1997; Báthory, 1987).

Nevelőotthonban és szakmunkásképző iskolában eltöltött tizenhét éves tanári tapasztalataim ellenőrzésére mérést végeztem 1994-ben. Hét szakmunkástanuló osztály diákjaival oldattam meg a Raven tesztet. Diákjaim 75%-ának tanulmányi átlaga nem érte el a 2,75-os átlagot. Az általános intelligenciát mérő teszt adatai alapján azonban csupán öt százalékuk

teljesített az átlag alatt. A fentiek alapján diákjaim döntő többsége a relatív alulteljesítők kategóriájába lett volna sorolható. Csakhogy, az iskolai tanulás legfontosabb formája a verbális tanulás. A tankönyv szövegének folyamatos olvasása, az olvasottak megértése, a tények, adatok közötti összefüggések megtalálása, ezek rögzítése a memóriában, mind az önálló otthoni tanulás része. *Bármilyen jól magyarázunk is, akármilyen rövid, lényegre törő az órai vázlat, az otthoni tanulást nem helyettesítheti.*

Ennek azonban egyik *legalapvetőbb előfeltétele a megértő olvasási képesség* megléte. Ez parafrázist jelent, vagyis a diáknak saját szavaival kell tudni elmondania az olvasottakat. Ennek gyakran akadály a – Bernstein (1975) nevéhez kapcsolódó – nem elaborált/korlátozott nyelvi kód használata. A fogalom nem csupán a szókincs mennyiségi mutatójának alacsony szintjére utal. Nehezebben igazolható az a sajátosság, hogy a diák ugyan tulajdonít valamilyen jelentést egy szónak, de nem azt, amit az ténylegesen jelent. A leggyakoribb, hogy az azonos hangalakhoz tartozó jelentés a szövegtörzsetben változik, ezt azonban a diák nem tudhatja, mert ő a szónak csupán egyetlen jelentésével van tisztában.

A nyelvi kód fogalmának jelentésével minden tanárnak tisztában kell lennie. Sokat változtathat attribúciós elméletünkön (ok tulajdonítása deviáns – a várttól eltérő – tevékenységnek), azaz annak eldöntésében, vajon tényleg „születetten buta” (alacsony általános intelligenciával rendelkezik) a diák, vagy inkább arról van szó, hogy egy számkunkra „természetszerűleg” meglévő képessége – saját nyelvének anyanyelvi szintű használata – nem kellően fejlett.

Tapasztalataim és méréseim egyaránt azt igazolták, hogy a hátrányos szocio-ökonomiai (társadalmi és gazdasági) státusú gyerekek esetében ez az alapvető probléma. Lehetséges ugyan, hogy nem ez a gyenge tanulmányi eredmény kizárólagos oka, de ennek hiányában akkor sem teljesíthet jól a diák, ha egyébként akar. Méréseim adatai azt mutatják, hogy iskolatípusonként eltérően, általában azonban a vizsgált 570 diák harminc százaléka a „reménytelen” diákok típusába sorolható. A kifejezés azt jelenti, hogy *naponta két vagy több órát tanulnak, felelőskor azonban nem teljesítenek azon a szinten, amit önmaguktól – akár a tanulásra fordított idő, akár önértékelésük alapján – elvártak volna.* Az általam vizsgált diákok nyolcvan százaléka vélekedett úgy, hogy a vártnál gyengébb osztályzatot kap, tehát úgy érzi, képességei alatt teljesített. Milyen okokat tulajdonítanak e ténynek a diákok?

1997-98-ban kilenc iskola huszonnégy osztályában végeztem méréseket. A diákok feleletválasztásos módszerrel jelölték több kérdőívben a számukra legnagyobb problémát okozó kijelentéseket.

A diákok harmadánál vannak olyan gondjai az olvasással, melyeket önmagára nézve jellemzőnek ítélt. Ilyen típusú pl. a következő: lassú az olvasási tempó, nem ér a diák a lecke végére. Valószínűsíthető, hogy a megértési nehézség okozza a lassú tempót. A második típusú probléma: elfelejti a lecke végére, hogy mit olvasott. Okozhatja a problémát, hogy a mechanikus olvasás is leköti a diák minden figyelmi kapacitását. De lehet az is az ok, hogy a diák olvasás közben meg sem próbál/nem tud jelentést tulajdonítani az olvasottaknak. Így nem lehet véletlen, hogy a vizsgált diákok egyharmada „felvállaltan” csupán jelentés nélkül tanulja meg a szöveget, azaz a szavak sorrendjét. Köznapi kifejezéssel: magol. A feltételezés helyességét erősíti az az adat is, hogy számonkérésre elfelejtik a tanultakat. A megtanulandó anyag mennyisége – a minőségéről már nem is beszélve – olyan nagy, hogy a mechanikus ismételtetésen alapuló tanulás nem eredményezhet jó érdemjegyet. Úgy tűnik azonban az adatokból, hogy a megértő olvasás hiányát, alacsony szintjét nem észlelik, nem tudják felismerni a diákok. Az „egyéb”, tanuláshoz kapcsolódó problémákhoz képest nagyon alacsony azon diákok aránya, akik számára felvállalható, valós gond, hogy nem tudják a lényeget kiemelni, illetve ez a tanulási képesség nem eléggé fejlett. Ha az órán folyó tevékenységet alaposan átgondoljuk, nem feltétlenül biztos, hogy a diákoknak – életkori sajátosságaik alapján – fel kellene ismerniük a fenti tényt.

Pedagógusok gyakran jelentik ki, hogy ők a magyarázat során kiemelik a lényegét, rámutatnak az összefüggésekre. A diákok ennek alapján úgy gondolják: ha megtanulják, amit és ahogy a pedagógus mondott, maguk is kiemelték a lényegét. Ha ezt típusfeladatok megoldása során eredményesen alkalmaztatjuk a diákokkal, az oktatási folyamat minden résztvevője úgy gondolja, elértük a kívánt célt. *Pedig pszichológiai szempontból ez nem gondolkodás, csupán emlékezés. Egy korábban tanult-bevésett ismeret gyakorlatban való alkalmazása ismert feladathelyzetben.*

Kénytelen vagyok ezt a folyamatot önámításnak nevezni. Nem szándékos, de az eredményt tekintve így jellemezhető leginkább a következmény. *Bizonyos képességek deficitje a fejlesztés hiányában akadályozza bizonyos gondolkodási műveletek megjelenését.* Nem szabad elfelejtenünk, hogy a kognitív fejlődés konkrét műveleti fázisában – életkori sajátosságai miatt – a diákok pl. az analógia alapján való konkretizálásra általában még nem is lehetnek képesek. Hiába „mutatjuk meg” nekik, hogyan kell az általános törvényszerűség ismeretében megtalálni az eddig még be nem sorolt, konkrét dolgot. Éppen az ennek az életkori szakasznak a lényege, hogy erre a többség még ekkor nem képes. Később is csak akkor tudja majd, ha maga gyakorolja, s az egész folyamat során, folyamatos visszajelzést kap az eredményességről. Hibázás esetén sem célszerű, ha a pedagógus javítja a diákot. *Csupán arra kellene felhívni a figyelmét, hogy hibát vétett. A hibakeresés a diák dolga lenne.*

Igaz, hogy a hibázás kudarcot jelent. De ha segítünk a diáknak abban, hogy maga javítsa hibáját, egyben arra is megtaníthatjuk, hogy higgyen saját képességeinek fejlesztettségében. Fejlesztjük akarateréjét, s így ébren tartható az a természetes kíváncsiság, mely a világ megismerését kívánatosá teszi az ember számára.

Így válna lehetővé, hogy pedagógus és diák számára egyaránt világos legyen: a speciális, csak gyakorlással fejleszthető képességek adott szintjén teljesít a diák. Ahhoz, hogy jobb eredményt érhesen el, tisztában kell lennie azzal, mit, hogyan gyakorolva emelkedhet a teljesítménye.

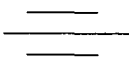
Az időrabló, roppant fáradtságos, valódi eredményhez nem vezető magolások után nem csoda, ha diákjaink látszólag közömbösek vagy kifejezetten elutasítóak a tanulással. Az „Engem ez nem érdekel!” vagy az: „Ezt én úgysem értem!” felkiáltások mögött nagyon sokszor az időben nem fejlesztett képességek deficitje áll. Többször, mint azt hajlandók vagyunk pedagógusként tudomásul venni. Olyan ez, mintha úgy akarnánk megtanítani a gyerekünket a kulturált étkezésre, hogy evőeszközt nem adunk neki. Így lassan – legjobban szándékunk ellenére is – csak azt érhetjük el, hogy a vártnál gyengébb érdemjegy miatt a gyerekek tényleg leszoknak a tanulásról és az érdeklődésről. Így indokolhatják (racionalizálás) gyengébb érdemjegyüket anélkül, hogy önértékelésük csorbát szenvedne. Tizenévesek esetében gyakran elfeledkezünk arról a Mérei (1975) szerint igazolt tényről, hogy a gyerekek hajlamosak önismerettel kapcsolatos előítéleteket hangoztatni. A fatalizmusba vetett hit – ilyen vagyok, ilyennek születtem – csak megerősödhet, ha a pedagógus is megerősíti ebben a diákot.

A szubjektív alulteljesítés ténye éppen azt támasztja alá, hogy nagyobb lehetőségek állnak a diákok előtt, mint amennyit éppen kihasználnak. Hogy nem csak pedagógiai optimizmus szólt a cikk összeállításánál, azt a speciális: tanulási képességszintek összehasonlítása alapján igazolni lehet. Az erre vonatkozó adatok, összefüggések ismertetése azonban meghaladja ezen cikk kereteit. Most csupán arra vállalkozhattam, hogy adatokkal alátámasztva megalapozzam annak az elméleti feltételezésnek a helyességét, mely szerint a tanuláshoz kapcsolódó problémák minősége és arányai ismeretében feltehető, hogy valamely, a megértésen alapuló tanuláshoz alapvetően szükséges képesség(ek) alacsony szintje is okozhatja a vártnál gyengébb tanulmányi eredményt, iskolai teljesítményt. Az elmondottak alapján feltehető, hogy a szubjektív alulteljesítés (a feltételezettnél, vártnál gyengébb tantárgyi érdemjegy) és a tanuláshoz kapcsolódó problémák, nehézségek valamilyen módon összefüggenek. Azaz, *amit alulteljesítésként nevezünk meg a tanítási gyakorlat során, az bizony „csak” gyenge iskolai*

teljesítmény. További kutatást igényel annak vizsgálata: a tanulási problémák megoldásának – csökkentésének, megszüntetésének – folyamatát milyen módszerrel, milyen nézőpontból kiindulva látszik célszerűnek elkezdni.

IRODALOM

- Balogh László (1995): Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Báthory Zoltán (1987): Tanítás és tanulás, TK., Bp.
- Bernstein, (1975): Nyelvi szocializáció In: Társadalom és nyelv (szerk.: Papp – Szépe) 394-434.
- Hrabal & Mares (1990): A relatív sikertelenség néhány metodológiai kérdése. In: A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései (szerk.: Kürti Jarmila) Akadémiai Kiadó, Bp.
- Lénard Ferenc (1987): Képességek fejlesztése a tanítási órán, TK., Bp.
- Mérei Ferenc (1975): Társ és csoport, Akadémiai Kiadó, Bp.



DR. DOMONKOSI ÁGNES
főiskolai adjunktus
Eszterházy Károly Főiskola, Eger
tudományos munkatárs
MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest

A megszólítási formák használatának konfliktushelyzetei

1. A nyelvhasználat az egyik legérzékenyebb szociológus: a kommunikációs partnerek közötti kapcsolat minőségének nyelvi jelölését minden nyelvben számos társadalmi tényező irányítja. A megszólítási és kapcsolattartási módok kultúránként eltérő rendszere része a nyelvhasználók kommunikatív kompetenciájának.

Minél összetettebb, tagoltabb, rétegzettebb egy társadalom, annál kevésbé beszélhetünk egyöntetű, az egész társadalomra érvényes megszólítási szabályokról. A mozgásban lévő társadalmakban pedig ez a rendszer még kevésbé homogén (vö. Brown–Gilman 1975: 381), vagyis egyes kapcsolat- és szituációtípusokban megoszlik a különböző nyelvi formák használata, több különböző csoportnorma él egymás mellett, így a megfelelő nyelvi érintkezésformák megválasztása nyelvhasználati kételyeket teremthet.

Több különböző adatgyűjtési módszerrel végzett empirikus kutatásom adatainak segítségével azt próbálom meg bemutatni, hogy a mai magyar beszélőközösségben melyek azok a nyelvi helyzetek, szituációtípusok, amelyekben a legnagyobb eltéréseket találhatjuk a kapcsolat minőségének nyelvi jelölésében, s amelyekben ezáltal a legnagyobb a kapcsolattartási bizonytalanság.

Adatközlőimet a nemet, az életkort, az iskolázottságot és a lakóhelytípust figyelembe vévő kvótaminta segítségével választottam; a vizsgálat kiemelt csoportjának számított a 35 év alatti korosztály, ugyanis az ő megszólítási szokásaik módosítják leginkább a rendszer egészét.

A kérdéskör tanulmányozására olyan kérdőívet állítottam össze, amely a lehetséges szituációtípusok nagy részét feltérképezi, s ezek mindegyikében rákérdez az adatközlő által adott és kapott kapcsolatjelölő formákra is. Az így szerzett adatok háttérben meghúzódó tényezők feltárásához szociolingvisztikai interjúkat, illetve folyóiratokban és az interneten megjelenő véleménynyilvánítások tartalomelemzését használtam fel. A kapcsolattartás aktív módszerekkel, vagyis kérdőívvel, interjúval történő vizsgálatát megnehezíti, hogy beszédpartnertől és