

Szabó Mária

Tények és babonák a közoktatás kezdő szakaszának szerepéről*

A kognitív tudományok elmúlt 15-20 évben lezajlott robbanásszerű fejlődésének eredményeként a 21. század első évtizedére jelentősen átalakult a tudásról, a tanulásról és a személyiség fejlődéséről szóló tudásunk. Szakfolyóiratokban és szakmai konferenciákon egyre gyakrabban hivatkoznak a konstruktivista tanulásméleltre, a tanulási folyamat egyénre szabottságára és arra, hogy az alapkészségek fejlődése szempontjából mennyire meghatározó jelentőségű a kisgyermekkor. Hogyan hat ez a tudás a napi pedagógiai gyakorlatra? Az ezzel kapcsolatos törekvésekről és jó példákról, valamint a széles körű elterjedésüket nehezítő vélt vagy valós akadályokról szól a tanulmány.

A TÁRSADALMI-SZAKMAI HÁTTÉR

A világban zajló változások és azok hatásai az iskolát és a közoktatást sem hagyják érintetlenül. Ha összehasonlítjuk például 25 évvel ezelőtti világunkat, mindennapi életünket a maival, és ugyanezt megteesszük az iskola világában is, a különbség drámai. Kis túlzással azt mondhatjuk, hogy a 21. század robbanásszerű változásaira való sikeres helytállásra 19. századi módszerekkel kívánjuk felkészíteni gyermekeinket.

Az információs-kommunikációs technológiák, az elektrotechnika, a miniatürizálás, a biotechnológia elképesztő fejlődése mellett a neurobiológia, a humánetológia, a szociálpszichológia is olyan eredményeket produkált az elmúlt 15-20 évben, amelyeknek köszönhetően ma sokkal többet tudunk a tanulási folyamatokról, mint a 20. század második felében, és ez a tudás komoly kihívást jelent a pedagógia számára is.

Ma már tudjuk, hogy a tanulás olyan idegi-pszichikus-szociális tevékenység, amely a méhen belül kezdődik, és az élet végéig tart. Meghatározó szerepe van a személyiség alakulásában és fejlődésében. Közismert az is, hogy a tanulás szempontjából a legintenzívebb életszakasz az első életév és a kisgyermekkor. A korai tanulás minősége és eredményessége meghatározó az egyén egész élete szempontjából. Az intézményesített tanulás (nevelés, képzés) területén tehát meghatározó szerepe van a kisgyermekkorai tanulásnak. Az MTA–SZTE Képességkutató Csoportja közel három évtizedes munkájának eredményeképpen ma már pontos adataink vannak a különféle képességek fejlődéséről. Közismert, hogy a képességek bonyolult pszichológiai rendszert alkotnak, és tudjuk azt is, hogy az

* A tanulmány a Változások kora – 3 I Akadémián (2009. március 3–5., Bükfürdő) tartott előadás szerkesztett változata.

alapképességeknek meghatározó szerepük van az összetett képességek fejlődésében. Bizonyított, hogy az alapképességek fejlődése több éven át tart, és a fejlődés üteme nagy egyéni eltéréseket mutat. A legfontosabb alapképességeknek már a struktúrája is ismert. Ennek alapján világosan meghatározható a közoktatás kezdő szakaszának legfontosabb pedagógiai feladata: az alapképességek optimális kifejlesztése minden gyerekben.

A tanulás háttérében álló idegrendszeri folyamatok megismeréséből kiderült, hogy a tanulás aktív tevékenység, amelynek eredményeként alakul ki az egyénben a tudás. A folyamat maga azonban annyira egyéni, a személyre jellemző, mint az ujjlenyomat.

Ha az intézményesített (iskolai) tanulást összehasonlítjuk a kora gyermekkori spontán tanulással, akkor egy szembetűnő különbség mindenképpen felismerhető: míg a kisgyermek azért tanul, mert valamilyen problémával kerül szembe, amelyet meg akar oldani, és ez a megoldás általában örömet szerez neki, addig az iskolákban a gyerekek többsége olyan problémákkal és feladatokkal kerül szembe, amelyek nem az övéi. Nem érdekli, gyakran nem akarja vagy nem tudja megoldani. Így aztán a tanuláshoz egyre kevesebb öröm és egyre több kudarc társul. Ha elvész a kíváncsiság, a tanulási motiváció, akkor az jelentősen visszahat a tanulás eredményességére is.

Az iskolába kerülő gyermek számára – korából, pszichológiai éréseiből, illetve az intézményesített tanulással való találkozásából következően – a legfontosabb feladat, hogy alapképességei elérjék az antropológiai optimumot, hogy megmaradjon kíváncsisága és az iskolai tanulás iránti motivációja. Ha elfogadjuk, hogy a közoktatás kezdő szakaszának ez az alapfunkciója, akkor sem egyszerű feladat ezt teljesíteni. A hagyományos iskolai folyamatok és tevékenységek középpontjában ugyanis nem a gyermek, hanem az évszázadok alatt elfogadottá vált tananyag áll. Ez határozza meg az osztálytermi-tanulási folyamatok szervezését és a gyerekek értékelését. Nagy szakmai kihívás a tömegoktatás keretei között személyre szólóan fejleszteni az egyéni képességeket, figyelembe venni a személyiség beállítódásait, a különféle tanulási stílusokat és a sok-sok eltérő tanulási motivációt.

FOGÓDZÓK

Az ország több ezer általános iskolájában a tudományos eredmények hatására nem változott meg a napi pedagógiai gyakorlat. A közoktatás működését szabályozó dokumentumok hatása pedig csak közvetve, illetve hosszabb távon érvényesül.

A közoktatási törvény az 1–8. évfolyam között megvalósuló alapfokú nevelés és oktatás folyamatát, amelynek fő feladata az általános műveltség megalapozása, több szakaszra bontja. Az alapképességek egyéni optimalizációja – a pszichikus fejlődés folyamatai miatt – leginkább az 1–6. évfolyamon valósulhat meg, kifejlesztése a nem szakrendszerű oktatás keretében zajlik. Az alapfokú nevelés és oktatás 1–2. évfolyamát bevezető, a 3–4. évfolyamot kezdő, az 5–6. évfolyamot pedig alapozó szakaszként definiálja a törvény, értelmezést, támpontot azonban az egyes szakaszokkal kapcsolatban nem nyújt. Kimondja, hogy az egyes iskolai évfolyamok tananyaga és követelményei egymásra épülnek; valamint azt is, hogy az iskolai oktatás tartalmi egységét a Nemzeti alaptanterv biztosítja.

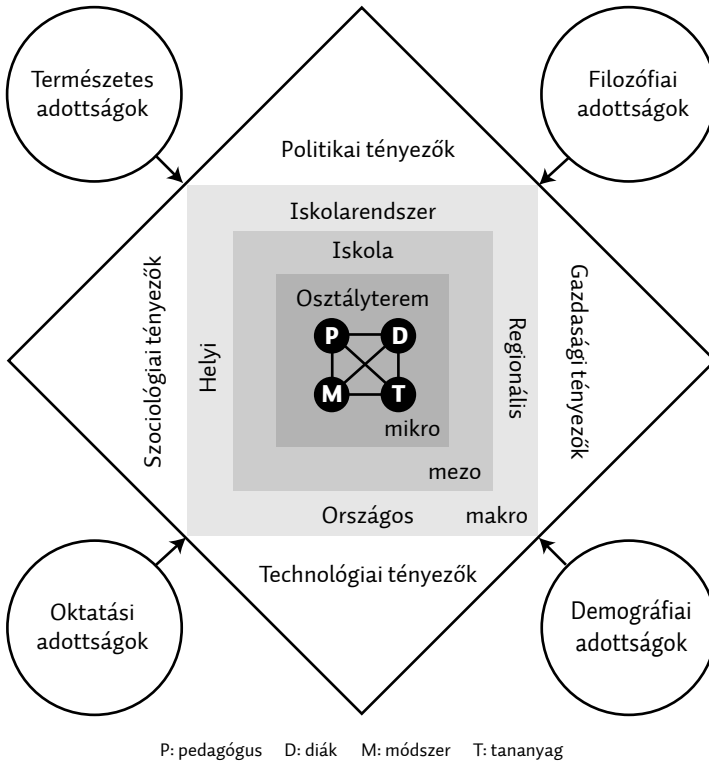
A NAT – amely a közoktatás tartalmát szabályozó kormányrendelet – 2007. évi módosításakor a 2003-as rendelet az alábbi kiegészítéssel bővült:

„A helyi tantervnek biztosítania kell, hogy az alapfokú nevelés-oktatás pedagógiai szakaszában a bevezető és a kezdő szakaszban a tanítás-tanulás szervezése játékos formában, a tanulói közreműködésre építve, az érdeklődés felkeltésére, a problémák felvetésére, a megoldáskeresésre és a tanulói képességek fejlesztését szolgáló ismeretek elsajátítására irányuljon. Az alapozó és a fejlesztő szakaszban a tanulói terhelésnek a tanulói képességekhez igazodva kell növekednie.”

Az idézett szöveg felhívja a pedagógusok és az iskolák figyelmét arra, hogy mind a tanítás-tanulás tartalmának, mind a folyamatok szervezésének a tervezése a helyi tantervben valósul meg. A kormányrendelet csupán az oktatás és nevelés alapelveit, kiemelt fejlesztési feladatait és közös követelményeit határozza meg. Feltételezi a személyre szóló fejlesztést, az egyéni differenciálást és az ismeretsajátítás mellett a kompetenciák fejlesztését. A dokumentum felépítésében sajátos ellentmondások is vannak. Témánk szempontjából például meghatározó jelentősége van annak, hogy míg a közoktatási törvény az alapfokú oktatás és nevelés nyolc évfolyamát a fentiekben ismertetett négy szakaszra tagolja, addig a NAT a kötelező oktatás 12 évét egységes fejlesztési folyamatként értelmezi, és négy képzési szakaszra (1–4., 5–6., 7–8. és 9–12. évfolyam) bontja. Megfogalmazza azonban a törvényben leírt szakaszok pedagógiai feladatát. Ezek szerint a *bevezető szakasz* feladata az óvodából az iskolába való sikeres átmenet elősegítése. A teljesítménymotiváció és a képességek fejlesztése területén a szabályozás nagy teret enged az egyéni érdeklődésnek, és fölhívja a figyelmet az egyéni különbségek kezelésére. Ezzel szemben a *kezdő szakaszban* erőteljesebbé válnak az iskolai teljesítményelvárások által meghatározott tanítási-tanulási folyamatok. A szabályozó azt várja a pedagógusoktól és az iskoláktól, hogy a motiválást és a tanulásszervezést ekkor már a NAT fejlesztési feladataiban is kifejeződő teljesítményekre összpontosítsák. Az *alapozó szakasz* funkciója elsősorban az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, képességegyüttesek megalapozása. Ebben a szakaszban megtörténik az iskolai tudás (és a tanítás folyamatának) erőteljes tagolódása.

A NAT fontos jellemzője, hogy a megfogalmazott tartalmakat nem tantárgyakhoz, hanem műveltségterületekhez köti, és ez utóbbiakon belül alapelveket, célokat és fejlesztési feladatokat határoz meg. Nagy szabadságot és felelősséget ad ezzel a helyi tantervek készítőinek, illetve annak a támogató rendszernek, amelyet a kerettantervek és a tankönyvek kínálnak a helyi tanterv-készítők számára.

A szereplők közötti feladat- és felelősségmegosztást jól szemlélteti az oktatás komparatív modelljének ábrája (1. ábra).

1. ÁBRA: Az oktatás komparatív modellje¹

Az ábra középpontjában lévő három négyzet lényegében a közoktatás rendszerét szimbolizálja. Ezek a négyzetek egyrészt megmutatják a közoktatási rendszer mikro-, mezo- és makroszintjének egymásba ágyazottságát, amely pl. a tartalmi szabályozás rendszerében is érvényesül. Az ábra arra is felhívja a figyelmet, hogy az iskola működésének középpontjában az osztályterem áll. Az itt zajló tanulási folyamatok a pedagógus-diák-tananyag-módszer kölcsönhatásában valósulnak meg. A közoktatás eddig áttekintett tartalmi szabályozói a tananyaggal és a módszerrel foglalkoznak. Annak azonban, hogy mi történik az osztályteremben, a pedagógus az irányítója, akinek szakmai-módszertani felkészültsége, elhivatottsága és szakértelme meghatározó a diákok eredményes fejlődése és az iskolai oktatás és nevelés eredményessége szempontjából.

A modell felhívja a figyelmet arra, hogy az osztálytermi folyamatok az iskolai folyamatokba ágyazottan valósulnak meg. A mezoszint: az iskola ethosza, a szakmai közösség, a szervezeti kultúra, az iskolavezetés jelentősen hat a mikroszinten zajló folyamatokra.

1 A modell megalkotója E. Velema, a holland Nijmegen Egyetem Társadalomtudományi Kara Oktatástudományi Tanszékének professzora.

A NAPI GYAKORLAT

2004-ben az Országos Közoktatási Intézetben az alsó tagozat helyzetét feltáró kutatás zajlott, amely azt kívánta megismerni, hogy mi történik az osztályteremben különösen az alapképességek személyre szóló fejlesztésével, a korai iskolai kudarcok elkerülésével és az óvodából az iskolába történő zökkenőmentes átmenet biztosításával kapcsolatban. Milyen módszereket ismernek és alkalmaznak a pedagógusok a tanítási folyamat során?

A kutatás kérdőíves felmérésből és óralátogatásokból állt. A kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok – és a szakmai munkájukat közvetlenül irányító igazgatóhelyettesek, illetve igazgatók is – érzékelik a gyerekek közötti növekvő egyéni különbségeket, és fontosnak tartják a differenciált tanulásszervezést. A megvalósítást azonban nehezíti, hogy a differenciálás a hagyományos óraszervezéshez képest több tanári előkészületet és felkészülést igényel, amihez nem áll rendelkezésre elegendő szakmai segédanyag. A válaszolók aggályosnak tartották azt is, hogy a tanulói aktivitásra és a játékra épülő módszerek időigényesek, így a tanulási idő alatt feldolgozott tananyag mennyisége csökken a hagyományos tanulási formákkal feldolgozható anyagmennyiséghez képest.

A tanórák megfigyelése során megállapítható volt, hogy a tanítók nagyon sokféle módszert ismernek és alkalmaznak, ezek gyakoriságában azonban a frontális tanulásszervezés jelentős túlsúlyban van, amint azt a 1. táblázat is mutatja.

1. TÁBLÁZAT: Munkaformák, munkamódszerek a tanítási órán	
Munkaformák, módszerek megnevezése	Alkalmazás gyakorisága (%)
Frontális magyarázat	10
Frontális feladatadás	35
Frontális osztálymunka	22
Differenciált csoportmunka	2
Differenciált egyéni munka	3
Önálló egyéni munka	10
Páros munka	2
Játék	7
Verseny	1
Dramatizálás, mimetikus játék	1
Kooperatív csoportmunka	1
Önellenőrzés	3
Önértékelés	3

A kutatás keretében számos jó gyakorlat is felszínre került. Az innovatív pedagógusok szinte valamennyien megfogalmazták, hogy az készítette őket a változásra/változtatásra, hogy a hagyományos módszerekkel egyre kevésbé tudtak eredményeket elérni diákjaik körében. Kiderült az is, hogy a különböző pályázatokban való részvétel, illetve az azok keretében

megvalósuló szakmai képzés és támogatás, az intézményvezetés elvárásai és a hozzájuk kapcsolódó bátorítás, elismerés, illetve az egymástól való tanulás sokat segít a tanulásközpontú szemlélet, a differenciálás vagy éppen a csoportmunka meghonosításában. Jelentős szakmai kihívás, hogy vajon a megismert és összegyűjtött jó megoldásmódok mennyiben és hogyan képesek hozzájárulni a pedagógiai paradigmaváltás gyakorlati megvalósulásához. A fent említett kutatás közben megismert és feltárt jó gyakorlatok megtalálhatók az OKI honlapján (http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Kezdo_esettanulmanyok).

2006 novemberében az Államreform Bizottság felkérésére neves szakemberek tanulmányt készítettek a magyarországi rendkívül alacsony foglalkoztatottság és a közoktatás teljesítménye közötti összefüggésekről. A tanulmány szerzői megállapították, hogy a foglalkoztatási szint jelentős növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. A tanulmányt követő szakmai vita tapasztalatai alapján a miniszterelnök kezdeményezésére 2007 tavaszán megalakult az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. Munkájuk eredményeként született meg a Zöld Könyv, amely a problémák azonosításán túl egy javaslatcsomagot is megfogalmaz a magyar közoktatás megújítására. A kezdő szakasz sajátos problémáit – azon túl, hogy a világ megváltozott, de az iskola a régi maradt, amelyet leginkább az ismeret- és tanárközpontúság mutat – legfőképpen az iskolába lépő gyerekek fejlődésbeli különbségében és ennek az iskolai évek alatti növekedésében, valamint a homogenizálásra törekvő, szelektív iskolarendszerben látja ez a dokumentum.

LEHETŐSÉGEK A VÁLTOZÁSRA

Az alsó tagozatos oktatás megújítására vonatkozó javaslatokat, amelyek ennek az oktatási szakasznak a funkciójából indulnak ki, Nagy József fogalmazta meg. Véleménye szerint az alsó tagozat legfőbb feladata az alapkészségek személyre szóló, kritériumorientált fejlesztése és a fejlődés folyamatos diagnózisa. Ehhez természetesen a pedagógusok módszertani repertoárjának gazdagodása, a tevékenységekre építő tanulásszervezés és a folyamatos diagnózis, illetve az arra építő tanulásirányítás megvalósítására van szükség.

Az Oktatási Kerekasztal által megfogalmazott javaslat mellett azonban számos más kezdeményezés is mutat eredményeket. Ilyen például az elmúlt évek legnagyobb szabású tartalmi-módszertani fejlesztése, a kompetencia alapú oktatás, amely a kritériumorientált fejlesztéshez hasonlóan a gyereket állítja az iskolai tanulás középpontjába, fontosnak tartja a motiváció fenntartását, az örömszerzést, és törekszik az egyéni különbségek figyelembevételére.

Más megközelítésből indul ki az adaptív tanulásszervezés programja, amely a személyiség spontán fejlődéséhez kívánja megteremteni az optimális feltételeket. A holland–magyar együttműködésben fejlesztett MAG- (Megelőzés, Alkalmazkodás, Gondoskodás) program elsősorban éppen a kezdő szakaszban törekszik a pozitív tanulási motiváció fenntartására azzal, hogy a tanulási folyamatok megszervezése során a gyermek három alapszükségletére koncentrál. A 2. ábrán, amely az adaptív tanulásszervezés alapmodellje, jól látható, hogy ennek a gondolkodásnak a középpontjában a tanuló áll, a maga három alapszükségletével.

A modell kidolgozója, Rinse Dijkstra ugyanis azt vallja, hogy minden egészséges gyermek személyisége megfelelően fejlődik, ha a gyerekek a biztonság, a bizalom és a cselekvési szabadság légkörét érzik, miközben felelősek saját cselekedeteikért. A szerző szerint ennek az osztálytermi helyzetnek a megteremtésében és fenntartásában alapvető szerepe van a pedagógusnak. A MAG-modell azonban hangsúlyozza, hogy a változás egysége az iskola. Ez azt jelenti, hogy semmilyen változás sem lehet maradandó, ha az iskolavezetésnek nincsenek ezzel kapcsolatban a fenntartó által is támogatott, jól meghatározott és kommunikált céljai, a megvalósítással kapcsolatos elvárásai, illetve ha nem támogatja a megvalósítást.

2. ÁBRA: Az adaptív tanulásszervezés modellje



Valamennyi fejlesztési modell lényeges eleme a pedagógiai szemlélet megváltozása: az iskolai folyamatok középpontjába a tanulást és a tanulót kell helyezni, míg a folyamatok szervezője és irányítója továbbra is a pedagógus. E szemlélet megvalósítása a korábbiaknál jóval szélesebb szaktudást, módszertani repertoárt és annak tudatos alkalmazását követeli a pedagógusoktól. Az elvben már sokan egyetértenek, a megvalósításnak azonban számtalan buktatója van. Ezek között valódi nehézségek is vannak. Az akadályok egy része azonban nem valódi: megszokásból, rutinból eredő hiedelmek, pedagógiai babonák, amelyek azonosítása azért fontos, mert a valódi nehézségeknél súlyosabban akadályozhatják az osztálytermi gyakorlat megváltozását.