

---

Vastagh Zoltán  
A TANULÓKAT FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS AZ ISKOLA  
NEVELÉSI RENDSZERÉBEN

Az iskolában megoldandó nevelő-oktató feladatok mindmáig elsősorban központi dokumentumokban olvashatók. Jóval kevesebb útmutatást kapnak az igazgatók és a pedagógusok arra vonatkozóan, hogyan értelmezzék saját viszonyaik között az általános célkitűzéseket, feladatokat. Más feltételek között valósítja meg a tantervi követelményeket egy nagyváros iskolájában tanító szaktanár és más körülmények között teszi azt egy falun működő kollégája. A tanárok felkészítésében sem szerepel a tantervrealizálás, a megvalósítási alternatívák komplex témaköre. A posztgraduális képzésben lehetne erre nagyobb figyelmet fordítani. Sajnos, a kezdő tanárok folyamatos továbbképzése, illetve erre felkészült mentorok által irányított beilleszkedése sem biztosított.

A helyzet megnyugtatóbb, ha a tanárképzés és az iskolai önképzés, továbbképzés tematikájában megtalálhatók a társtudományok újabb eredményei, felhasználható ajánlásai. Ilyenek a pszichológiai, szociológiai (szociálpszichológiai) ismeretek és metodikák, valamint a rendszerszemlélet, rendszerelmélet, szervezetkutatás újabb kutatási tapasztalatai.

A neveléstudomány és a didaktika jórészt normatív előzményeit az utóbbi évtizedekben megkísérelték megújítani, a gyakorlatra vonatkozó részeket pontosabban kidolgozni, a sokszínű és egyre nehezebben befolyásolható fejlődési-fejlesztési folyamatot jobban megismerni. A pedagógia rész tudományai, szakágazatai közelebb kerültek egymáshoz. (Szántó K. 1980., Nagy S. 1981., Szarka J. – Bábosik I. 1982.)

Kibontakozott néhány nagyobb volumenű kutatás is, amely empirikus, valóságfeltáró eszközrendszerrel országosan kamatoztatható eredményeket hozott. (Ilyenek: pl. Nagy J. 1974., Báthory Z. 1979.) A teljes pedagógiai folya-

matra kiterjedő kutatások iskolakísérletek is értékelhetők ma már, melyek hitelesen adnak megvalósításra alkalmas, kipróbált szisztémákat, alternatívákat. (Gáspár L. 1978., Bernáth-Horváth-Mihály-Páldi 1981., Zsolnai J. 1983.) A hatékonyabb nevelő-oktató munkát elősegítő kutatások és iskolakísérletek néhány példáját említettük csupán. Ezt a felsorolást még bővíthetnénk, hiszen csaknem minden egyetemi, főiskolai tanszékhez kapcsolódik feltáró-fejlesztő kutatás. Nem lehet e tanulmány keretében célunk mindezek számbavétele. Azt a tanulságot azonban levonhatjuk, hogy a különböző tudományágakban felhalmozódó és iskolakísérletekben testet öltő tapasztalatok nehezen jutnak el a tömeges gyakorlatba. Dicséretes egyes iskolák vállalkozása új szisztémák bevezetésére, kísérletek adaptálására. Ha még ezekhez soroljuk az országos kutatóközpontoknál közreműködő iskolákat is, akkor sem változik sokat a helyzetkép. Nem tudtuk máig sem összekapcsolni a különböző kutatóhelyek törekvéseit, nem sikerült megoldanunk az eredmények gyakorlatba történő átültetésének gondját.

Ismertek a túlzottan centralizált iskolarendszerek korlátai, nehezen alakulnak a tárgyi, személyi feltételek is. A tömeges oktatásban bizonyára igen erős a hagyományok szorítása, a "tehetetlenségi nyomaték" (Coombs H. 1971.). Mindezek ellenére vannak ki nem használt tartalékaink. Ilyen az egyes iskolák sajátosságaira épülő induktív természetű, rendszerépítő tevékenység. Ha az elméleti műhelyek mellett kellő szinten tudnánk működtetni a sokszínű gyakorlatból – kellő feltételek biztosításával – kiemelhető, önálló arculattal rendelkező, helyi nevelési rendszert fejlesztő bázisiskolákat, akkor a kétféle, egymással jól összeegyeztethető, sőt egymásra építhető kutató-fejlesztő munka fokozatosan áthatná a teljes közoktatási gyakorlatot. Az oktatás fejlesztésére kidolgozott újabb elképzelésekben megtalálható az iskolák szervezett kutatómunkájának igénye, sőt az iskolai műhelyek alkotó erejének kibontakoztatási szándéka is. (Báthory Z. 1985. 227., Gázsó F. 1984., Mihály O. szerk. 1983. 164.)

A továbbiakban az önfejlesztő iskola egyik lényeges (sok szempontból meghatározó) problémáját, a fejlesztő értékelést elemezzük. Figyelmünket a helyi nevelés adottságaira és az abból következő testületi fejlesztési koncepcióra irányítjuk.

### A nevelés helyi rendszere

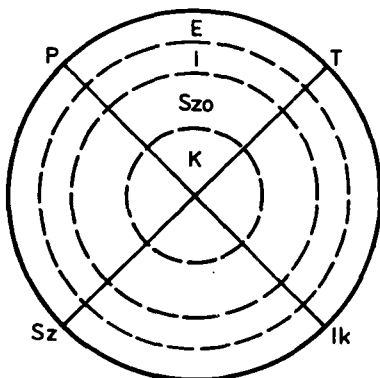
Mit értünk helyi nevelési rendszeren? A fogalom – a közoktatás rendszerén belül mint annak alrendszere – a következőket jelenti: az iskola-

vezetés, az irányító dokumentumok alapján, a helyi nevelő környezetet (iskolakörnyezetet) feltérképezve, az adott nevelési erőket (tényezőket) számításba véve, a megfelelő szakirodalom ajánlatait átgondolva meghatározza a nevelő-  
oktató munka feltételbeli adottságait és eredményességét. Erre – a testület alkotó együttműködésével – adekvát fejlesztési tervet dolgoz ki. Időszakonként (de legalább öt évenként) ismét értékeli a helyzetet és ismét meghatározza az ebből következő teendőket. Értékelési periódusonként a nevelés helyi rendszere világosabban kirajzolódik, a helyi erők (az iskolában és azon kívül működő szakemberek, társadalmi és állami szervezetek) bevonása fokozódik, az eredmények megítélése differenciáltabbá, pontosabbá válik. Mindez csak akkor lehetséges, ha a felügyeletben illetékesek megértik a rendszerépítés fontosságát és azt (lehetőleg alkotó részvétellel) támogatják. Az eredmények nem azonnal mutatkoznak, sőt az első időszakban inkább a gátló tényezők felbukkanása várható. Ekkor tárulnak fel a külső és belső ellentmondások. Azonban ezekkel megküzdeni egyet jelent a fejlesztéssel. Az eredményes munka legfőbb feltétele a pedagógusok intenzív önképzése és továbbképzése.

A helyi nevelési rendszer kiépítésének lehet öntevékeny – a színvonalas gyakorlatra épülő – útja, és van kutatási szintű megvalósulási útja is. A szederkényi általános iskola, ahonnan gyakorlati tapasztalataink származnak, több mint tíz éve kutatói közreműködéssel fejleszti nevelési rendszerét. A munka alapjául A. Lewin rendszerelképzelése szolgált (Lewin A. 1973.) A kutató-fejlesztő iskola gyakorlatában ma már kiemelkednek olyan rendszerelemek, amelyek áthatják az intézmény egészét, amelyek sodrában új arculat bontakozik ki, amelyek maguk köré rendezik a napi teendőket. Ilyen rendszer (vagy inkább folyamatmeghatározó) elemek: 1. A rendszeres és irányított önképzés, továbbképzés, amely elsősorban a kiválasztott szakirodalom adaptálására szolgál. 2. A kutató és a kiképzett kutató pedagógusok tevékenységének beépítése az iskola munkarendjébe, majd pedig az eredmények kipróbálása, közös döntés esetén bizonyos eljárások bevezetése. 3. Az igazgató körül szerveződő munkaközösség (koncepcionáló egység) beépítése és működtetése. 4. A tanulás szélesebb értelmezésével a tevékenységi rendszer arányainak megváltoztatása és befolyásolásának adekvát megszervezése. 5. A nevelő tevékenység vertikális és horizontális kiterjesztése, új típusú kooperációk szervezése. 6. A "lefelé figyelés" belső tapasztalatai alapján a fejlesztő értékelés alapidokumentációjának fokozatos kiépítése.

A. Lewin már idézett könyvében (A. Lewin 1973. 55.) szemléletes

ábrával segíti az iskolai rendszerfejlesztést. (L. az 1. ábrát!)



P = pedagógusok	K = képzés
T = tanulók	Szo = szocializáció
Sz = szülők	I = individualizáció
Ik = intézmények	E = együttműködés intézményekkel

1. ábra. Feladatcsoportok és erők a nevelés rendszerében

A rendelkezésre álló erőket (pedagógusok, tanulók, szülők és más intézmények közreműködői) a lehető legátfogóbb feladatokkal hozza összefüggésbe (mint a szocializáció, az individualizáció, a képzés és az intézményen belüli és azon kívüli kooperációk). Így meg gondolva most már az általunk e tanulmányban kiemelt fejlesztő értékelés problémáit, semmiképp sem maradhatunk meg a megszokott didaktikai vagy neveléseméleti keretek között. Kikerülhetetlenül szembe találjuk magunkat a teljes környezet hatásrendszerével, meg kell vizsgálnunk az iskolai és azon kívüli tanulás viszonyát, motivációs alapjait, a különböző nevelési erők felkészültségét, elvárásait és nem utolsósorban a tanulók állapotát, fejlettségét és elmozdulási fejlődési szándékait. Mindezeket az iskola szintjén vizsgálva és értékelve évről évre előbbre jutva, kerültek domináns helyzetbe a felsorolt rendszer elemek (fejlesztési törekvések). Ma ezek a működést leginkább befolyásoló tényezők Szeredkényben, természetesen a minden általános iskolában adott teendők minél színvonalasabb megoldása érdekében. Lehetséges, hogy a következő időszakban mutatkozó tapasztalatok változtatják majd ezt a konstellációt. Erre a nevelőtestületnek mindenképp joga van, ugyanakkor a változások, fejlődésmutatók is készítetik őket mind adekvátabb beavatkozási módok keresésére.

## A tevékenységi rendszer kiszélesítésének lehetőségei

A kutatók és a közreműködő pedagógusok igen nagy nehézségek közepette tudnak csak előbbre jutni az iskolai tevékenységek újrendezésében és a tanulók megváltozott tapasztalati bázisának következtében. Igaz az is, hogy "az ellenőrzés-értékelés a pedagógus legnehezebben megoldható feladati közé tartozik". (Nagy S. 1981. 282.)

A kiterjesztett tömegoktatás körülményei között, egyre bővülő tananyaggal megterhelve a nevelők csak akkor remélhetnek eredményt, ha figyelmüket a tanulás értelmezésére, feltételeire és körülményeire fordítják. (Kiss Á. sz., 1973. 17.) A szociológiából sok bizonyító adat került felszínre arra vonatkozóan, hogy mennyire meghatározza az iskolakészültséget és a tanulás motivációs hátterét a társadalmi réteghelyzet. (Ferge Zs. 1976., Gázsó F. 1979.) Az azonos kiindulópontok és egységesre komponált eljárás-módok az oktatásügyben egyre kevésbé váltak be. Növekedett a lemaradó tanulók száma, ugyanakkor kiépült az ambíciózus szülők "különiskolája" a továbbtanulásra valóban sikeres előkészítés érdekében. Az értékelés zavara ebben a helyzetben csak növekedhetett, az osztályozás értéke pedig egyre relatívabbá vált. Az elit gimnáziumban szerzett ötös osztályzat például más tudást jelzett az egyetemi felvételikén, mint a hátrányos környezetben működő vidéki gimnázium ötös érdemjegye. Világossá vált, hogy új utakat kell keresnünk.

A szederkényi rendszerfejlesztés első tapasztalatai is azt igazolták, hogy a hagyományos értékelés a gyermeket egyoldalúan "a tanuló szerepben" ragadja meg. Csak ezen túl, igen nehézkesen, a magatartás és szorgalom értékelése kapcsán, vagy a tanórán kívüli foglalkoztatás mellékösvényein utat törve tárul fel a gyermekek teljesebb világa (a családban, a többiek között, az ifjúsági szervezetben vállalt szerepeiben).

A hagyományos tanári eljárások egyoldalúan és közvetlenül a konkrét tananyag megtanítására összpontosulnak. A munka eredményességét is többnyire ezen a ponton keresik a bizonyítványok és továbbtanulási százalékok bővületében. Ezek eredményessége pedig makacsul összefügg a tanulók társadalmi réteghelyzetével, ahol a személyiség alapviszonyai munkálnak és az életmód erősen befolyásol. Ez utóbbiak valójában a legfontosabbak, ha az egyén társadalmi beilleszkedésére és egyéni kiteljesedésének perspektíváira gondolunk.

Bizonyosodott az iskolabázis útkeresésében is, amit a tanulás motíváltóságáról a pszichológusok feltártak. Ha nem akartunk végleg elszakadni a-

zoktól a tanulóktól, akikben nem épült ki kellő szintű belső motiváció, akkor fel kellett deríteni ennek okát és velük együtt keresni a tényleges haladáshoz vezető utat. Lényeges kérdéssé vált, hogy a tanulók milyen színvonalú kulturális környezethez, milyen fejlettségű interperszonális hálózathoz kötődve mutatnak fel ilyen vagy olyan iskolai eredményeket. Az alapviszonyok folyamatkövető megismerése jól támaszkodhatot a Mérei-féle többszempon-tú szociometriára. (Mérei F. 1971.)

Az értékelés maga is többszempon-túvá vált és egyre szélesebb mederbe került. A "mit tud?", "mire képes?" kérdésekhez hozzátettük azt is, hogy "mit tudott már?" és "mire lehetett képes?". Fokozatosan került felszínre a tanulók otthoni értékelése és társas-közösségi megítélése.

A tanórák történéseinek nyomon követése mellett legalább a személyiség lényegesebb megnyilvánulásait megmutató játék és munkafolyamatokat is tanulmányoznunk kellett. Vizsgáltuk, milyen a gyermek az egyéni és közös feladatmegoldás szituációiban, hogyan képes vagy nem képes teret találni az önkifejeződésre, miben tud leginkább eredményt felmutatni. Csakis ilyen kérdések megválaszolása után találhattunk adekvát munkaformákat a tanórákon is, és csakis ilyen szélesen alapozott tevékenységi rendszerben remélhetünk realisabb, pozitívabban motiváló értékelést és önértékelést.

A sokoldalú megismerés és fejlesztés újabb alapjára találtuk meg a különböző tárgyakat tanító tanárok gyermekismereti tapasztalatainak testületi szintű egyeztetésével, megvitatásával. Ilyenkor a gyermekek megítélésében kisebb, nagyobb eltérések kerülnek felszínre. Nem elegendő – sőt szákutcához vezet – a szaktárgyi osztályzatok együttes mérlegelése. A hagyományos osztályozó értekezletek éppen ezáltal sokszor teljesen formálisak (a szaktárgyi eredmény lemerésében úgyszint a szakember kompetens), vagy egységes műveltségi és értékelési alap nélküli vitákba fulladnak. Más a helyzet, ha elegendő ismeretünk van a tanulók képességeihez viszonyított teljesítményeiről, ha ismerjük munka- és játékkultúrájukat, ugyanakkor feltárható közvetlen környezetük igény szintje és önértékelésük tényanyaga is.

Az iskolai osztály, ahol a tanórák zöme megvalósul nem egynemű kö-zeg, hanem sajátos konglomerátum. Olyan hivatalos szervezet, amelyben az összetevők (személyek és csoportok) különböző minőségűek. Nyilvánvaló, hogy egységes követelményrendszerrel és erre épülő értékeléssel nem lehet a konglomerátumot elmosni. A kiutat ebből az aggasztóan nehéz helyzetből csak fokozatos fejlesztéssel képzelhetjük el, amelyben egyre pontosabban feltárul a hatásmechanizmus, majd pedig kiépülhet az ehhez viszonyítható eredménymé-

rés. (Ahogyan erről Kiss Á. írt, 1978. 109.) A tanítás-tanulás rendszerszemléletű megközelítésekor Báthory Zoltán felvázolt négy " visszajelentési kört". Ezek koncepció szerinti megvalósulásakor egymásra vonatkoztatható lenne a tanulóknak mutatózó változás, a tantervi anyag elsajátításának mértéke, a helyi eredmény országos relevanciája és végül a pedagógus értékelési tapasztalata, mint "közbülső visszajelzés". (Báthory Z. 1985. 19.) Remélhető, hogy a helyi és országos szintű tantervi értékelés markánsabban fogja kiemelni a mindenki számára kötelező minimumot és további lehetőséget (nem utolsósorban időt) ad a tanárnak differenciált foglalkoztatásra, a lemaradók felzárkóztatására és a kiemelkedők gondozására is.

A külső körülmények megszervezése, valamint a tanulói képességek figyelembevétele, adekvát eszközrendszer beépítése és a motivációs tényezők biztosítása – összefoglalóan a tanítási kultúra egésze – nagy mértékben biztosíthatja a sikeres nevelő-oktató tevékenységet. (Deák-Kozéki 1981.) A tanulói tevékenység motivációs alapja mindig áttekinthetővé teszi a fejlesztés adott állapotát. A tanulói viszonyulás és megítélés kezünkbe adja, hogy mi is az értelme, értéke a nevelt szemszögéből annak, amit számára értelmesnek és értéknek igyekeztünk átadni.

A tantervi tartalmakhoz, tantárgyakhoz való viszonyulás mérése eléggé közismert, bevált módszer. Ha azonban mindig csak a meglévő értékdimenziókat vizsgáljuk, fedettek maradhatnak mindazok, amelyek a hagyományos struktúrából hiányoznak. Tanulságos megvizsgálunk például a szentlőrinci kísérleti iskola tanulóinak motivációs mutatóit, mivel ott új (éppen a szocialista értékrendszernek jobban megfelelő) tantervi részletek, tantárgyak találhatóak. Egy újabb vizsgálat szerint a tanulók előtt legkedveltebb tantárgy "A születéstől a felnőttkorig" c. Ugyancsak itt bontakozhatott ki a termelés és gazdálkodás gyakorlata. A termelőmunkában való részvételről olvashatjuk, hogy a tanulók "itt érezhették meg igazán először a munka örömét, amint kezük nyomán formálódott a mások számára is hasznos termék. A tanítás tanulás során szerényebb eredményt elért tanulók szinte megtámaszkodtak a termelőmunkában és rendszerint belőlük jött létre a legmagasabb teljesítményű csoport." (Bárdossy-Szalay 1983.) A tanulás leszűkült értékelési rendszerében háttérbe szoruló gyermekek motiválásában, elismerésében a szerdékényi iskola tapasztalatai is hasonlóak. Idézzük egy osztályfőnök véleményét, aki több éven keresztül a tanulói értékekre támaszkodva fejlesztette tanulóit. "Fizikai munkában a legaktívabb réteget a peremre szorult gyerme-

kek képviselték. Emiatt szinte mindegyiknek osztályfőnöki dicsérete is volt. Sajnos, ők már a korábbi években lemaradtak a tanulás terén, ugyanakkor a szándék megvan bennük, hogy hasznosak lehessenek." (Gerentsér A-né 1981.) A. Lazar kutatásai arra figyelmeztetnek, hogy megfelelő stratégiával "valamennyi motivációs tényező bekapcsolható a tanulási tevékenységbe, mivel az indítékok szerkezetének megváltoztatására, valamint a tanulási tevékenység struktúrájának optimális kialakítására számos lehetőség nyílik." (A. Lazar 1980. 178.)

### Az osztály differenciált fejlesztése

A fejlesztés-szabályozás szempontjából mérlegelve feltűnő, hogy az átadni kívánt tartalmak (értékek) milyen bonyolult hatásmechanizmusával van dolgunk, ugyanakkor a tanteremszituációban leginkább a "befogadás helyzetébe rögzítve" találkozunk az osztálykonglomerátummal. Már az eddigiekből kitűnt, hogy a nem látható, a mögöttes tartalom, a "rejtett tanterv" létezik és folyamatosan hat. De hová célozna ebben a helyzetben a tanár? Az egész osztályra, vagy inkább az egyes gyermekekre? Változassa a szervezeti formákat úgy, hogy a csoportmunka is teret kapjon?

Kísérleti tapasztalataink azt erősítik, hogy az értékhordozó személyközi kapcsolatrendszer feltárása után (amire kitűnő lehetőséget adott számunkra a Mérei-féle többszempontú szociometria) a nevelőhatás központjába a pedagógiai mérlegeléssel képzett csoportot (mikrocsoportot) tegyük. Itt nyílik lehetőség a szocialista pedagógiában nagyra értékelt közvetett hatások kibontására is. (Bábosik I. 1982.) Ezen a sűrűsödési ponton elindulva felfejthető a referens viszonyok értékszövevénye, kirajzolódnak a hangadók, mintaadók és mintakövetők is. A mikrocsoportok – az iskolai osztályokban – láthatóvá teszik az egyének dinamikus baráti csoportosulásait, társas jelentőségüket és szerepüket. Mindezek alapján egyfajta önkormányzati alapot építhetünk ki, célszerűen szervezett munkacsoportokat alakíthatunk, ugyanakkor – a mutatók követésével – figyelemmel kísérhetjük a konglomerátum alakulását is. (L. Vastagh Z. 1980.)

A különböző iskolai osztályok társas világában mindig egyik legerősebben ható érték a tanulmányi eredmény. A tanulmányi teljesítmény – már jellemzett szélsőséges formájában – jól látható a tanulók által is, az osztályozás következtében pedig állandó megerősítést is kap. Amíg a tagozatos osztályokban inkább e tényező felértékelése tapasztalható, a nehéz, hátrá-



nyos helyzetben élő tanulókból álló osztályokban kevésbé motivál. Akár így, akár úgy áll is a helyzet, mindenütt makacsul tartja magát az adott tanulmányi eredmény. Már idézett kutatásunkban két év alatt sem változott lényegesebben ez a mutató, még az intenzív módon fejlesztett osztályokban sem. (A központi helyzetben lévő tanulóknál az átlag 3,9, a peremhelyzetűeknél pedig 3,0 volt induláskor. Mindkét csoport eredménye a kísérlet végén szinte azonos maradt, csak egy-egy tizeddel módosult.) Maga a peremhelyzet is makacs, hiszen a szociális-környezeti tényezők, más esetben egyes személyiségtényezők, vagy mindkettő ezt erősen meghatározza. Ezt a helyzetet csak módosította, kiegészítette a kísérletben kiemelt teljesebb értékelési rendszer. Elsősorban a társadalmi (fizikai) munkában, társas kooperációban és a személyes érdeklődésre épülő tevékenységben mutatkozó eredményeket erősítettük fel.

Naivitás volna azt remélni, hogy az értékelés kiterjesztése önmagában tartós eredményhez vezet. Amint az előzőkben bizonyosodott, az alapvető tevékenységek rendszerét kellene kiépíteni oly módon, hogy abban a tanulók kellőképpen aktivizálódhassanak, sokoldalúan megmutathassák (realizálhassák) képességeiket. Erre vállalkozott a szentlőrinci kísérleti iskola (a tanítás-tanulási folyamat, a termelés és gazdálkodás, valamint a tanulók társadalmi munkájának megszervezésével). Tanulságos még az egésznapos iskolák próbálkozása. Ez a szervezeti keret is képes volt felszámolni a "délelőtti" és a "délutáni" nevelés kettősségét. Módot találtak így egy ésszerűbb, egészségesebb munkarend kialakítására, amelyben lehet délután is tanóra, ugyanakkor délelőtt is szervezhető különböző képességfejlesztő vagy szabadidős program. A testület is egységesebb lehet, hiszen nem különböztetik meg a szaktanárokat és a napköziseket. A fentebb idézett tantervfejlesztési elgondolás, a kísérleti iskola és más országosan is ismert kezdeményezések (pl. Eperjessyné 1981.) hozzásegíthetnek végre minden iskolát, hogy saját lehetőségei szerint átstrukturálja, s ezzel racionálisabbá, hatékonyabbá tegye tevékenységi rendszerét. Itt ismét le kell írunk azt a feltételt, hogy önalakításra az iskolának képessé kell válnia. Ezt nem lehet előírni, elrendelni. Ugyancsak belső feltételként adott a pedagógusok felkészültsége. A tanár csakis megfelelő szakmai, módszertani felkészültség birtokában, a környezet és a tanulók mély ismeretében lehet képes helyes pedagógiai döntésekre. Nem árt hivatkoznunk a tanári tevékenység jellemző sajátosságára: "... jóval kevésbé irányítják a mesterség megtanult szabályai, mint például a mérnök vagy az orvos szakmai döntéseit. A tanítási-nevelési problémák

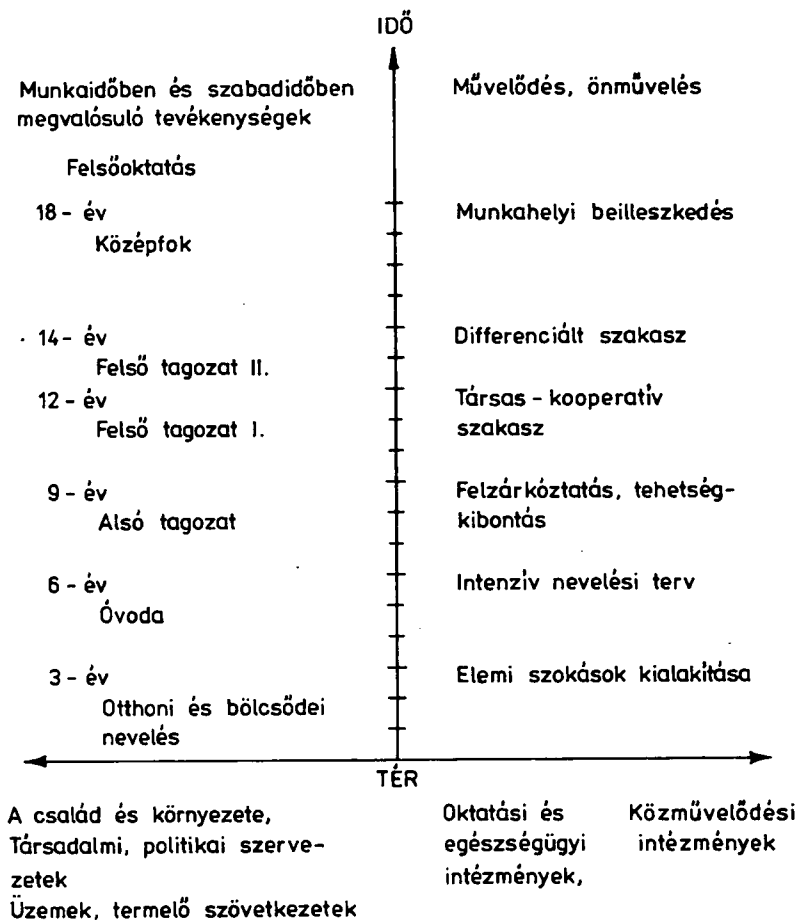
mevlátásában sokkal nagyobb szerepe van a személyiség totalitásának...  
(Takács E. 1968., Orosz S. 1981.)

### Új eljárás a fejlődés nyomon követésére

A nevelési rendszer első közelítésekor végiggondolta a szederkényi nevelőtestület a tapasztalati bázis (a tér) és a fejlődésmenet (az idő) dimenzióit. Erről egy vázlat is készült, amelyre azután rákerültek a nevelés erői (amelyekkel meg lehetett osztani a teendőket, illetve koordináció valósult meg), majd pedig a nevelés időtartamának tartalmi feladatokhoz kötődő sajátos szakaszolása is. (L. a 2. ábrán!) Ezek a fejlődési-alakulási periódusok terveink szerint – az életkornak megfelelő lehetőségekre építve – kiemelték egy-egy nevelési, önnevelési feladatot. Bizonyosodott, hogy mennyire fontos a teljes fejlődésmenet áttekintése ahhoz, hogy tudatosabb lehessen az egyes szakaszokban jelentkező oktató-nevelő munka. Belső szóhasználatban "lefele figyelésnek" neveztük azt a módszert, amely minden nevelőt arra kötelezett, hogy lehetőleg születésétől kezdve megismerje (amennyire lehet kövesse nyomon) egyes tanítványait. Így már nem csupán formálisan kötődött a felső tagozat az alsóhoz, az alsó az óvodához, az óvoda pedig a családi (bölcsődei) viszonyokhoz. Az utóbbi években kiépült egy alapidokumentáció, amely valamennyi gyermek környezeti- és személyiségjellemzőiről tájékoztat, és amelyben a változások folyamatosan jelezhetők. (V. Meleg Csilla 1985.) A "lefele figyelés" a község viszonyai között logikusan vezetett az iskolához kapcsolódó óvodán keresztül az otthon nevelkedő legkisebbekig, a családig.

Szerencsésen alakult a szervezett nevelési rendszert megelőző időszak megfigyelése és tervszerű befolyásolása. A team tagjai: az iskolaorvos, a védőnő és az óvónő. Velük közösen találhattunk rá a legősibb, legtermészetesebb értékelési rendszerre, amely a családban alakul ki és érezteti hatását a gyermek megszületésétől. Tapasztalhattuk, hogy a szülő-védőnő, szülő-orvos kapcsolat jóval nyitottabb, mint a pedagógus-szülő kapcsolat. A csecsemő testi-lelki egészsége, mint alapérték egyértelműen fontos és elismert. Az óvónő beépülése e sajátos viszonyulásrendszerbe csaknem zökkenőmentes. Szerencsés helyzet – egészen az iskola küszöbéig –, hogy a gyermek sokféle-képpen lehet okos, ügyes, többféle helyzetben kezdeményezhet különösebb kockázat nélkül.

Számunkra a kisgyermekes család – s ezzel a valóságos, természetes társadalmi színtér – újabb kiindulóponttá vált. Innen kívánjuk felépíteni



2. ábra: A nevelési rendszer kiterjedése

az új szemléletű családgondozást és gyermekfoglalkoztatást, majd pedig az iskolai tanítás-tanulási folyamatot. A természetes alapviszony egyben azt is jelenti, hogy már a gyermek bölcsője körül feltűnnek a sokszor áthidalhatatlan, fejlődést gátló bajok, mint a veszélyeztetettség, a hátrányos vagy éppen halmozottan hátrányos helyzet. Fellelhetők a kulturális különbségek, feltűnnek a sérült családi kapcsolatok, sokakat kínoz a durvaság. Joggal kérdezhetjük, hogy ezeket a társadalmi tényeket is meg tudjuk-e változtatni? A válasz nem lehet egyértelműen igenlő. A nevelés korlátait egyre jobban ismerjük. Mi azonban arra törekszünk, hogy legalább ennyire tudatosuljanak a nevelés meglévő lehetőségei is! Kirajzolódnak lassanként azok az eredmények, melyek abból származnak, hogy a család mellé áll az orvos és a védőnő

újabb segítőtársával az óvónővel. A team a testi-lelki egészségre figyel, a közösen elismert (vagy legalább leginkább elismert) értékekre alapoz. Ahol pedig már nem tartható meg a kapcsolat, veszélybe kerül a gyermek, ugyanez a team tud leginkább javaslatot tenni a megoldásra, illetve képes leginkább elősegíteni a tényleges változást. Természetesen a kapcsolatok ápolásával egyben prevenciós munka is folyik.

A szülőkkal kialakított kapcsolatokban mindenkor a partner helyzetből indulunk ki, a segítő szakember van jelen és érzékelhető a szülők számára és sohasem a "kioktató okosabb", vagy az eljárást vezető hatósági személy. (Komlói, 1985.)

A gyermekek fejlődését dokumentáló adatlap – az orvos és a védőnő által készített feljegyzésekkel – óvodás korban az óvónő kezelésébe kerül. Továbbra is követi a folyamatot az orvosi munka, de itt már bekapcsolódik a tanító is. Lényeges, hogy a tanító alaposan megismerje a gyermek megszokott viszonyait és azt ne "felülről" alakítsa. Csakis az alulról felemelt érték, a kontinuitásra épülő pedagógiai munka lehet hatékony, amelyben nem érződik zökkenő az iskola küszöbének átlépésekor sem. Előtte azonban három év telik el az óvodában! Ezt az időszakot, egészen a második osztály végéig "intenzív nevelési szakasznak" nevezik a szederkényiek. Itt van – tapasztalataink szerint – a legtöbb esélye a művelődési, tanulási alapszokások alakításának, a pozitív motivációk megerősítésének és a megfelelő társas-közösségi tréningek eredményes megszerzésének is.

Az iskoláskor elején ismét kiegészül a gyermek fejlődését segítők köre. A leendő osztályfőnök – lehetőleg osztályával együtt patronálja a kicsiket. A "lefele figyelés elve" alapján neki is "tanulnivalója" van, be kell illeszkednie a meglévő viszonyok közé, hogy majd a felső tagozat se jelentsen megrázó változást a bánásmódban. Megemlítjük, hogy a szociális tanulás mindenkor érvényesülő alapmechanizmusaira itt is ügyelnünk kell, nem csak a kisgyermekkorban. Az utánpótlás és a mintakövetés még erősen "a felnőttre tapad", de ezzel párhuzamosan hat, egyre erősödik a néhány évvel idősebb gyermekek példájának, "előjátzásának" hatása is. Ennek tudatában kell tehát velük találkozoznunk és a patronáló nagyobb tanítványokat is magunkkal vinnünk.

A felfele haladó feltáró-fejlesztő munkában alapvető törekvésünk megőrizni a gyermekek tudás iránti kíváncsiságát és az iskola, valamint a nevelők vonzerejét. Ennek sikere esetén remélhetjük csak, hogy önfejlesztésre, permanens művelődésre képes utódok nőnek fel.

A kutató-fejlesztő munka – a fentebb vázolt egységesített adatrendszerrel – jelenleg a második osztálynál tart. A közreműködőktől feltétlenül nagyobb energiabefektetést kívánunk, mint más iskolák nevelőitől. Az új keresésének izgalma és a tapasztalt nevelési eredmények tartják életben a kezdeményezést.

#### IRODALOM

1. Ágoston György (1970): Neveléstudomány. TK.
2. Bábosik István (1982): Személyiségformálás közvetett hatásokkal. TK.
3. Bárdossy I. – Szalay L. (1983): A tanulás és a motiváció néhány összefüggése. A termelés és gazdálkodás tapasztalatai: In: A szocialista munkaiskoláért. Szentlőrinc. Közlemények 1. sz.
4. Báthory Zoltán (1979): A természettudományok tanításának eredményei. TNK (1975-76.). TK. – – (1985) Tanítás és tanulás. TK.
5. Bernáth J. – Horváth M. – Mihály O. – Páldi J. (1981): Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei. AK.
6. Buzás László (1980): A csoportmunka. TK.
7. Coombs, Ph. H. (1971): Az oktatás világválsága. TK.
8. Deák Á. – Kozéki B. (1981): Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás-tényezők vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 2. sz.
9. Eperjessy Gézánné (1981): Mire jó az egésznapos nevelés? TK.
10. Ferge Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. AK.
11. Gázsó Ferenc (1984): Interjú a közoktatás fejlesztéséről (Tóth Lászlóval), Köznevelés, 7. sz.; – – (1979): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. Valóság, 9. sz.
12. Gáspár László (1978): Egységes világkép, komplex tananyag. TK.; – – (1984): A szentlőrinci iskolakísérlet I. TK.
13. Gerencsér Andrásné (1981): A kölcsönös kapcsolatok alakulása és alakítása. In: A helyi nevelés rendszere Szederkényben. Pécs, Tanárképző Főiskola, 82-95.
14. Kiss Árpád (1973): Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés (Tanulmányok szerk.) AK.
15. Kelemen László (1981): Pedagógiai pszichológia. TK.

16. Komlósi Sándor (1985): Serdülnek a gyermekek. Ajánlás a szülőknek. HNF. 22.
17. Kozma Tamás (1977): A nevelésszociológia alapjai. TK.
18. Lazar, A. (1980): Motivációs helyzetek – tanulási eredmények. TK.
19. Lewin, A. (1973): A nevelés rendszere. TK.
20. Mérei Ferenc (1971): Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi K.
21. Mihály Ottó sz. (1983): Vázlat a szocialista nevelősikoláról. OPI.
22. Nagy József (1974): Kompenzáló beiskolázási modell. AK.
23. Nagy Sándor (1981): Az oktatáselmélet alapkérdései. TK.; – – (1982): Oktatástechnológia a neveléstudomány rendszerében. OOK. Veszprém, 55.
24. Orosz Sándor (1982): Az oktatás mint a tanulás szabályozása. OOK. Kézirat, 200.
25. Takács Etel (1968): Pedagógiai szituáció a tanítási órán. Pedagógiai Szemle, 9. sz.
26. Szarka József – Bábosik István (1982): Neveléselmélet, TK.
27. Szarka József (1971): A nevelési tapasztalat. AK.
28. Szántó Károly szerk. (1980): Pedagógia I., II. TK.
29. V. Meleg Csilla (1985): A köznevelési és az egészségügyi rendszer szerepe az egészségkultúra alakításában. Ifjúsági Szemle, 4. 61–72.;  
– – (1985): Az egészségkultúra kialakulására ható tényezők 0 és 3 éves kor között. Egészségnevelés, 155–160.
30. Vastagh Zoltán (1980): Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. AK.;  
– – (1984): Az iskola nevelési rendszere. Pedagógiai Szemle, 9. sz. 894–899.
31. Zsolnai József (1983): Nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet. OOK. Veszprém.