

---

# Lassított iskolakezdési program

HAMRÁK ANNA

*A statisztikák adatai azt mutatják, hogy az általános iskolába járó gyerekek tíz-husz százaléka küzd tanulási, magatartási nehézségekkel. Társaik nem fogadják be őket, a tanítóknak pedig nincs idejük külön foglalkozni az átlagostól jelentősen eltérő gyerekekkel. A kudarcot dac követi, a dacot újabb kudarc. A szülők pedig szembesülni kényyszerülnek azzal, hogy gyermekük „kezelhetetlen”, „képezhetetlen”. A legegyszerűbb kapcsolatuk mennek tönkre szülő és gyermek között, kiút pedig nehezen lelhető. Egyre több igazgató mondja, hogy növekszik a száma azoknak a gyerekeknek, akik az általános iskola első osztályától kezdve nehézségekkel küszködnek. Az ő számukra az iskolába járás az első pillanattól súlyos traumák okozója. Sorozatos kudarcokat élnek át a tanulási folyamatból kirekesztődött gyerekek és kritikussá válnak helyzetbe kerülnek. Sorsuk szakrendeléseken, kórházban, hetes iskolákban, nevelőotthonokban vagy nevelőintézetekben követhető nyomon. Látható: a kezdéskor nagy az iskola felelőssége.*

## Nézzünk körül

Pillantsunk be más országban alkotott véleményekbe (az OPKM anyagai alapján). Csupa öröm diáknak lenni Európa országaiban?

Az osztrák G. Bauer szakfelügyelő szerint a mai kisiskolások többsége húzódozik az iskolába járástól, ami mögött rendszerint lelki válságjelenségek húzódnak meg. Az „Erziehung und Unterricht” című folyóiratban megjelent tanulmány a következőképpen érvel: A diákéletforma válságának ritkán okozója maga az intézmény, inkább az egyes gyermek lelki fejlődésében beállott zavar, amelyek kiváltója a családi helyzet és a hátrányos hatásokat közvetítő külvilág. A kisiskolás szeretet különböző testi gyengeségekbe menekülni, és fizikai rosszulléte mögött meg kell találni a szorongást kiváltó tényezőket. A sokat mulasztó diákok fáradékonyak, aluszékonyak, visszahúzódnak.

M. T. Hemberg osztrák tanár a „Die Presse”-ben írja; hogy a túlzott követelmény miatt veszít el a gyerekek önbizalmukat, kedvüket az iskolától. A tankönyvek nagyra méretezettek, sok az új fogalom és ez évente többszörösére növekszik.

W. Reuss német tanár a „Grundschule”-ban írja: „A hátrányos helyzetű családokból származó gyerekek már kiskorukban mutatnak bizonyos szocializációs hiányokat. Érzelmi készségük gyenge, biztonságérzetük ingatag.”

H. Müller-Bardorf német pszichológus ugyanott írja: „Újabbban az iskola teljes környezete nyomasztja a tanulói ifjúságot. Az a súlyos megállapítás több felmérésből is kirajzolódott, hogy a gyerekek elutasítják a rideg épületeket, a nagy létszámú tanulócsoportokat, az életidegen környezetet. Természetközeli, a gyermekközösség igényeire építő, kevés külső követelménnyel dolgozó iskolát szeretnének, ahol a frontális munkát laza munkakeretek váltánák fel.”

J. Guichard francia szociológustól származik a következő megállapítás: „Mind több fiatal szorul a társadalom perifériájára, és számukra az iskoláztatás egyenlő esélye csak álomkép marad; megkeseredett felnőttek lesznek, sokukat elsodorja majd a deziáns életforma.”

*Eder W. Gausch:* „A diák közérzete része a társadalmi közérzetnek. Vajon az iskola miként tud jó társadalmi közérzetre nevelni? Egészség nem képzelhető el rossz közérzet mellett, a közérzet pedig sok külső tényezőtől függ. Az iskolának e tekintetben a gyerekek közti jobb megértést kell elősegítenie. Ehhez az is szükséges, hogy fiatalok figyeljenek társaik testi-lelki állapotára, annak okaira, miközben tisztában vannak saját személyiségük 'titkaival' is.”

## Gyermekérdekek

1991-ben az ENSZ Gyermeki Jogok Egyezményét a Parlament beillesztette a jogrendbe. Ez azt jelenti, hogy minden intézménynek a *gyermek érdekeiből* kell kiindulni. Semmi jog nem áll felette a gyermek érdekeinek. A gyermekérdek olyan érték, ami nem kérdőjelezhető meg.

A gyermeket *neki való nevelés* illeti meg. Márpedig ez esetben nem lehet előre meghatározott időre szóló követelményekkel ellátott programokkal dolgozni. A tradíciótól eltérően kell(ene) felépíteni sok mindent, mindig a gyermek érdekét szem előtt tartva. Elsődleges célként kell tekintetnünk az *élet javítását*, az iskolai életét, az emberi életét. Az iskolának segítenie kell a fiatalokat és a családokat, hogy ki tudják fejteni a bennük rejlő képességeket. Igen, a családokat. A gyerekekre elsődlegesen a szülő gyakorol hatást, ezért fontos a velük való foglalkozás, vagyis fontos lenne megtanítani arra, hogyan segítsen a gyermekének. Ehhez a helyi erők összefogása szükségeltetik, van-e más megoldás, mint egymás segítése? Tudjuk, hogy az élet nem más, mint *probléma*. Ha ez „lelűz”, az rossz, de ha ez egy „kihívás” – és ebben tör utat az iskola –, akkor a lehetőségek végtelének, mert az élethez, teljes egész, cselekvőképes – *aktívan részt vevő* – ember kell.

## Innovációk

Látván az iskola számtalan problémáját – korábban – különböző ún. differenciálási lehetőség után kutattam, illetve kerestem az olyan irányú helyi innovációkat, amelyek a „jobb iskola” kialakulását célozzák. E munka évizede alatt toborzódott egy, mintegy 100 fős munkacsoport, együtt számtalan jó megoldást tártunk fel. Ezeket terjesztettük a „Fórum – differenciálás témában” elnevezésű rendezvénysorozaton. A „Tanító” c. módszertani folyóirat is többször tudósított e programokról. Mindegyik innováció hozott eredményt, lehetett átvenni, követni, továbbfejleszteni stb. Nagyszerűen indult el a sokféleség, szélesedett mind a szemléletmód, mind a szervezeti keretek és az alkalmazott módszerek köre. Ahogy a „szabadság” meghirdetést nyert, nőtt a száma az azzal élőknek is. A differenciális pedagógia szélesebb értelmezést kapott. Több lett a gyakorlatban a *nem csak szervezeti keretek* körében történő differenciálás, jobban érvényesült az *egyéni bánásmód*.

Ugyanakkor a tanítók különféleképpen értelmezik a szabadságot. A gyermek szabadságáról kevesebb szó esik. Az időközben gyarapodó alternatív tanítási programokat az iskola választja, jobb esetben a pedagógus és nem mindenkor érvényesül a tanulói szükséglettel való egybevetés. Mindenesetre az alternativitás gazdagítja a pedagógiai kultúrát. A humanisztikus elveket vallja minden jó szándékú pedagógus, de a tradícióktól nem mindig tud elszakadni. Erősebbek a beidegződések. Az általában „tanesközösített” formában testet öltő innováció nem mindig érte el célját, néha a tanuló írásbeli munkáját növelte, s ez nem minden tanulónak hozott kiteljesedési lehetőséget. Sokféle nyomtatott eszköz jelent meg, számtalan kiadói vállalkozás jóvoltából, így – mivel a szakfelügyelet már nem korlátoz, az igazgatókat könnyebb meggyőzni – mindenki azzal a módszerrel és programmal taníthat, amellyel akar. Ez a sokféleség hozott-e jelentős változást? Jobb lett-e a gyerekek helyzete az iskolában?

## Humanizáció

Magam másként keresem a „jobb iskola” megvalósulási útjait mint korábban. Meggyőződésem, hogy *nem a sokféle taneszközben* rejlik a lehetőség (amelyek majdnem mindegyike alapvetően ugyanaz), a tanulócsoport működésétől függ az iskola sza-

badsága és humanizáltsága. Amíg a tanító nem mer vagy nem tud vagy nem akar visszavonulni a szerepléstől, amíg nem képes csak *segítőként* – látszólag háttérbe vonulva – hagyni a *tanulói tevékenység kibontakozását* (amely tevékenység nem feladatlapok kitöltésében ölt testet csupán), addig nem várhatunk igazi hatékonyságot vagy annak növekedését.

Az iskolában nem érvényesül a humanizmus, ha „*rángatjuk*” a gyereket, olyat követel-nénk, amire képtelen, ha megbélyegezzük „magatartászavaros” vagy „rossz tanuló” vagy „bukott” jelszóval. Akkor érvényesül a humanizmus, ha a gyermek választhatja meg, leg-alább részben, amit csinálni szeretne, ha a saját aktuális állapotának megfelelően dolgozhat és ennek megfelelő eredményekben sikerek részese lehet.

De hiszen az *élet...* – szoktuk mondani –, az ember nem csupán azt csinálja az életben, amit szeret. Ehhez már korán hozzá kell edződni – halljuk az érveket. Hamis érvek. Nem az fogja felnőtt korában jól viselni a nehézségeket, akit gyerekkorában már megterheltek ezekkel, hanem az, akinek lehetősége volt gyerekkorában *létrehozni önmagából önmagát*, kipróbálni és gyakorolni képességeit és megerősödni mindezekben.

Az *értékelés* sem a pedagógus szájából eredően a legelőrevivőbb, hanem ha az eszközökből a gyerekek maguk látják és regisztrálják önmagukat. Az ösztönzőleg hat a folyamatban, ha megtestesül a tanuló számára saját teljesítménye. Csomópontként egy-egy téma bevezései sikerélménye lehet megítéléstől függetlenül. Ezt érdemes akár *megünnepelni*. Mert hisz az öröm azt hozza elő az emberből, ami benne a leghasználhatóbb, legértékesebb, amire a társadalomnak a legnagyobb szüksége van. Olyan programra van szüksége az iskolának, amelyben mindez érvényesülhet. Mivel a bemenet nem csupán a folyamatot szabályozza, hanem a kimenetet is, ezért az *iskolakezddéssel* célszerű elindulni.

## Alapelvek

Az *aktív részvétel pedagógiája* humanisztikus filozófiai alapokra épül. Kiindulópontja annak a ténynek az elfogadása, hogy *minden ember egyenlő értékű, és úgy kell nevelni, hogy aktivitásra, cselekvésre képes legyen*.

Ehhez az elsődleges megvalósítási elvek a következők:

- bevontság (ha bevont vagy, motivált vagy);
- szociális biztonság és felelősség érzésének kialakítása;
- önálló gondolkodást igénylő munkálkodás;
- hasznosság, amit minden gyerekeknek éreznie kell.

Mindezek a személyiség *testi, szellemi és érzelmi* mivoltát figyelembe véve a diák és tanár aktív, tapasztalatot szerző és felelős együttműködésében valósulnak meg.

Ennek érdekében a program

- figyelembe veszi a teljes személyiséget;
- épít a különböző adottságokra és gyermeki szükségletekre;
- örömforrásokat biztosít a csoportban, az iskolában;
- érvényesül a kivárás, segít és nem követel;
- nyugodt munkafeltételeket biztosít;
- beépíti a személyiségfejlesztést a mozgás, az értelem, az érzelem, illetve szociális téren, és ehhez rendeli a teret, a berendezést;
- a fejlesztés a cselekvéses szintről a képi szinten át halad az intellektuális szintig, és ehhez igazodik az eszközzrendszer;
- a tanulás a legegyszerűbb utánzásos módszerrel indul, de mindig az aktualitás, a felfedezéses tanulás domináns;
- biztosított az apró lépésekben, haladás illetve a haladás saját tempóban; nem kell bevárni az egész osztályt;
- a koncentrikus felépítés lehetőséget ad az újratanulásra, az ismétlésre;
- az ismerethordozók biztosítják a folyamatos önellenőrzést, a hibák javítását és az önértékelést;
- a beszéd fejlesztését folyamatosan segítik a rendszeres kooperációs munkafarmák;

– mindenkor a gyermeki szükséglet határozza meg a tanítás-tanulás folyamatát, az ismeretszerzést;

A program a pedagógustól – úgy mint a tanulótól – *önálló alkotó munkát* vár el. A gyermeknél a személyiségre és nem csupán a tudásra figyelmet helyez el. A program nem csupán tanítási programot nyújt, hanem az aktuális személyiségnek megfelelő fejlesztési *stratégiák* kimunkálásához nyújt támpontokat. Mindenkor a környezeti adottságoknak megfelelő, a személyiség lehetőségeihez és szükségleteihez mért és a személyes megfigyeléseken alapuló állandó fejlesztés átgondolása határozza meg a pedagógiai folyamatot.

## Forma

Ezek az alapokon szerveztük meg néhány éve az *alternatív iskolakezdésnek* azt a formáját, amely a gyermekek egyéni képességeit és szükségleteit úgy veszi figyelembe, hogy az iskolai kudarcok helyett az a sikereket élje át.

„Kétéves időtartamú első osztály”-ként indítottuk Tuzséron, Ózdon, Kállón, Körömben, de a kezdő szakaszban „differenciált kicsoportos foglalkozások” formájában is hasznosítják Rákócziújfalun, Kisterenyén, Győrött, Ivánban – és másutt a programot.

Mindenütt a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő iskolák sajátos nevelési-oktatási problémáiból adódó feladatainak megoldását kívánja segíteni a program az *egyéni fejlődési tempóhoz* igazodó iskolakezdés és haladás stratégiájának kimunkálását vállaló *helyi nevelési rendszer* keretei között.

## Dilemmák

Ha az iskolaéretlen gyermek tovább jár óvodába felmentettként, vagy ha az első osztályba kerül, de azt ismételnie kell, mindenképpen kudarcot él át. Az óvodában nagycsoportot ismételvén a gyerek elszakad társaitól, mire az új közösségbe beilleszkedne, elrepül az év, ugyanis visszafogja őt és társait is a barátkozásban a felmentettséggel járó stigma. Ezután az iskolakezdés újra egy új közösségbe való beilleszkedés feladatát állítja a gyerek elé. Ez a „segítés” eleve *hátrányokat eredményez* számára. Ennek kivédésére az óvoda gyakran a középső csoportot ismételteti, ami azért nem kedvezőbb az előző variációnál, mert a kisebb gyermeknek még nehezebb az új csoporttársakkal vagy óvónénivel való kapcsolatteremtés, ráadásul a korai megítélésnek nagyobb a rizikófaktor. Mindehhez járul az a tény, hogy az óvoda „nem kötelező” jellege befolyásolja a szülőket, és sokszor akkor sem válosul meg a gyermekek rendszeres óvodába járása, ha a szülői ház nem biztosítja számukra a várható fejlődést. Ha bekerül a gyermek az iskolába, de ott évet ismétel, ugyanúgy átéli a korábbi *bukás* kudarcát, még ha dokumentum nem is marad erről az „iskolalátogatási bizonyítvány” bevezetése óta.

A *kétéves első osztály* mindkét variáns buktatóit kivédi. A gyermek iskolába kerül kortársaival együtt. Ott neki megfelelő körülmények közé kerül, vagyis sikeresen haladhat. Két év alatt egy közösségben él. Az iskolai tankötelezettség esetében a szülői „morál” erősebb, tehát elviszik a gyermeket az iskolába. Az ép értelmű és érzékszervű gyermekeknél – még ha nagymérvű is viszonylagos elmaradottságuk – két év alatt elérhető az iskolás szokások kialakulása, a kultúrtechnikák olyan szintre hozása, amely a második osztályban egy más osztályból bekerült társakkal való kapcsolat kialakítást és megfelelő tanulást tesz lehetővé. A sikeres iskolakezdés, több évre szólóan érvényesítheti pozitív hatását. Mert ha a gyerekek az iskolát a kezdéskor úgy ismerik meg, hogy ott *jó* nekik, illetve azt megszeretik, akkor ennek a későbbi években pozitív hatása lesz, a gyermekeknek az iskola iránt több bizalmuk lesz.

A *szülők megnyerése* ezzel a formával biztosítva van, hisz azt tapasztalják, hogy a gyermekük érdekében dupla ráfordítást biztosítanak, az szebb, gazdagabb környezetbe kerülhet, mint ha a „hagyományos” osztályba került volna.

A két év *nem jelent dupla költséget*, hisz csak az évismétlést védi ki, és egy későbbi években bekövetkezendő bukást előz meg, tehát ugyanannyiba kerül, és sokkal egészségesebb iskolakezdést biztosít.

A megoldás nem szegregál, hisz éppen annak érdekében különül el egy időre a csoport, hogy mielőbb együtt haladhasson a többiekkel. (Időleges homogenizáció érvényesül a heterogenitás érdekében.)

## Jellemzők

– Az iskolába járás alól felmentett tanköteles korú vagy tanköteles, de „évismétlés-prognózisú” gyerekek 8-14 fős létszámú, két évig tartó első osztályban kezdik meg az iskolát. Ezzel az iskolakezdés mentesül a feszített teljesítménykényszer és az ezzel járó szelekciós nyomás alól.

– Az iskola az önkormányzat segítségével – a helyi viszonyoknak megfelelően – gondoskodik arról is, hogy az *alapvető szükségletek* kielégüljenek. (Ehhez az egészségügyi és családgondozói hálózattal együttműködik.)

– A homogénebb összetételű osztályokban az egyéni bánásmód elve alapján folyik a *tanulási képességek fejlesztése*; az egyes tantárgyak vagy tananyagrészek előkészítése; a tanításnak a – gyermek számára optimális időben történő – megkezdése; az egyéni tempóban történő *tanulás*.

– Mindezeknél a tevékenységeknél – a korábbi gyakorlathoz képest eltérően – nem a tartalomra figyel elsősorban a pedagógus és nem a fogalomelsajátítást értékeli, hanem a *folyamatra* figyel, a gyermek önálló vagy társakkal történő kooperációját, illetve tevékenységét segíti. A tanítás részben felépített, részben spontán kialakuló tevékenység-rendszer által folyik, míg a tanulás a gyermeki tevékenység révén következik be. A szituációs játékba ágyazott cselekvéses tevékenységek által – ide tartozik a beszéd is – mozgás-, értelem- és érzelemfejlesztéssel összefonódva felfedezésez tanulás folyik.

– Az első osztályos tananyag elsajátítása sokszori *ismétlést* tartalmazó rendszerben folyik, amikor is az *újratanulás* biztosítja az esetlegesen lemaradók kompenzációját, a hibásan tanulók korrigálását, a jól haladók emelt szintű feladatokkal való fejlesztését és előrefutó vagy oldalági kitekintéseket. Így történhet meg a két év alatt a további osztályok tananyagára való (pl. szorzás, fogalmazás, nyelvtan) *előkészítés*.

– A *differenciált, egyéni bánásmód* érvényesüléséhez éppúgy, mint a tárgyi cselekedtetés és képi szinten történő tanuláshoz gazdag tárgyi és kulturális környezet szükséges. A szükséglethierarchia tanítása szerint elsődlegesen a környezetet biztosításához szükséges feltételekről gondoskodunk. Első pillanattól bevonjuk a családot a nevelő-oktató munkába, és próbáljuk az otthoni körülményeket kedvező irányba befolyásolni. A tér kialakításával megteremtjük az otthonos, barátságos, védő, meghitt, légkört, amelyben a gyermek játszhat, jól érzi magát. Projektek biztosítják az életkornak megfelelő ismeretszerzést, a kompenzáló tanulást és a kooperatív alapú, önálló munkavégzés igényének kialakulását.

– A gyermekeket elfogadó szeretetteljes *léggörveszi* körül, ahol nem folyik folytonosan elbírálás, értékelés, megítélés. Az első időszakban egyáltalán nem minősítünk, természetesen, kivételes esetekben, pl. veszélyhelyzetben közbeavatkozunk, kirívó eseteknél elemezzük a helyzetet. Akkor adunk elismerést, ha kiemelkedően jó dologgal találkozunk, vagy ha a gyermek azt nagyon igényli, vagy szüksége van rá. Az elfogadás egyben kivárást jelent. Az értékelést a második évben vezetjük be, akkor is elismerő szóbeli értékelést adunk. Az utolsó félévben kerül sor az első osztályok elfogadott értékelési formájára.

– A szervezeti keretek, a *napirend* szintén kapcsolatban áll a célok érdekében kialakított sajátos iskolai életvitellel. A napirend egész napos formában, rugalmas órarend és időbeosztás szerint folyik. Megteremtettük az óvoda és iskola közti átmeneti állapotot azaz is, hogy sok játékkal, kevés kötött foglalkozással indulva jutunk el a napi 4 (heti 20, évi 740) órához. Az időtartam 20 percről indulva éri el a 30, majd 45 perces órákat. Ennek üteme tanulónként és alkalmanként eltérő lehet.

– A „differenciált kiscsoportok” ugyanezen program szerint dolgozhatnak. Ott *heterogén összetételű* osztályokból válik ki egyéni elbírálások szerint a csoport. Míg az osztályban az osztálytanító, addig a kiscsoportban *fejlesztő pedagógus* dolgozik a gyerekekkel. Az időkereteket közösen alakítják ki.

## Tartalom – módszer

A kezdeti időszak a *befogadás* időszaka, amikor is a gyermek befogadja az iskolát és az iskola, vagyis a társak és nevelők őt. Ebben az időben nincs tantárgyra tagozódás, helyette *komplex, játékos foglalkozások* vannak. Az egyre otthonosabb környezetben és légkörben élő gyerekek a játékok során a tanuláshoz szükséges képességek terén gyarapodnak. *Integrált blokkokban* kerül feldolgozásra a majdani tantárgyak alapvető ismeretanyaga – anyanyelv, matematika, környezetismeret, ének, rajz, technika, testnevelés – a képességösszetevők megismerését és fejlődését szolgáló elemekkel ötvözött formában. Egy-egy *fogalomkör* köré csoportosul a szerepjáték és ezen belül a sokféle mozgásos cselekvés. Ezek a fogalmak, a környezethez kapcsolódnak, így játszanak a gyerekek közlekedéses, boltos, főzőcskéző, elutazási, postás, orvosos stb. játékokat, eközben beszélnek, számlálnak, gondolkodnak stb., és észrevétlenül haladnak az egyre tudatosabb tanulás felé.

A befogadás után a tanulásban olyan *előkészítő* időszak következik, amikor az első osztályos tananyag tanulását kezdik meg a gyerekek, de a megtanulási kényszer vagy tudási követelmények nélkül, csupán csak mint érdekes tevékenységeket végzik a játékos szituációba helyezett hangoztatási, artikulációs gyakorlatokat, a rajz és kézimunka jellegű íráselőkészítést, továbbá a logikai rejtvény-szerű, de konkrét számjegytől és művelettől még mentes matematikát. Ezen időszakban nagy mennyiségű mondókát, és éneket, verset, találós kérdést tanulnak meg kívülről a gyerekek.

Ebben a kezdeti bevezető időszakban – ez lehet a gyermekektől és a pedagógus módszertanától függően 2-5 hónap – a *spontaneitás* érvényesülhet, illetve a gyerekek kívánságainak megfelelően alakulhat a játék, így a program. Bevonható a tanuló a tananyag összeállításába, sőt elvárt dolog, hogy egyre gyakrabban a tanuló tervezze meg a nap szabad óráinak tevékenységét. A pedagógus természetesen csak látszólag hagyja szabadjára a gyermeket. Minél önállóbban dolgozik az, annál jobban tudja tanítója, hogy hol tart. Melyik képességterületen milyen szintű tevékenységre képes, hol kell segíteni? (Ennek vezérlésére külön képességfejlesztő tevékenységlistát használunk.)

A tanítótól és a csoporttól függően különbözőképpen kerül sor a hagyományos *órafelosztásra*. Ezekben a tanórákon is a valóságos helyzetek tapasztalati megismeréséből indul a tanulás. A képességfejlesztés és a tantárgyi tananyagfeldolgozás összeolvadva, egységben jelenik meg a napi gyakorlatban. Mind a szociális képességek, mind a pszichikus funkciók fejlesztése az ismeretanyaggal ötvöződve cselekvéses majd képi és absztrakt szintű tevékenységek útján történik.

Az *eszközrendszer*t mindennek szolgálatára terveztük. A tananyagrészeket többféle megközelítésben jelennek meg, s ezek a feladatok a tanulóhoz szükséges többféle képesség funkcionáltságát követelik meg egyidejűleg. Pl. egy hangutánzásban benne lehet a hallásdifferenciáció, a hallásemlekezet; egy betűelem-gyakorlatban benne foglaltathatik a téri helyzet felismerése, a forma-differenciáció, az alak-háttér megkülönböztetés, fejlesztés stb.

Az egyéni bánásmód elvét követve a differenciált tanulá irányítással folyó képességfejlesztésnél hangsúlyt kap a *beszéd* és az *olvasás alapozása*, ezzel az évtizedek óta ismeretes alacsony beszéd- és olvasási készség szintjének emelése.

Az *anyanyelvi nevelést* a beszéd megfelelő szintrehozásával, az olvasás tanulását hosszú, beszéd alapú *előkészítéssel* kezdjük. A betű tanítása is, a fejlődésben késleltetett gyermek szempontjából legalkalmasabb „utánzásos” módszerrel kezdődik. Több mesét hallgatnak a gyerekek, és nagyon sok mondókát, verset, nyelvtörőt, találós kérdést tanulnak meg kívülről. Mindez a *hallás és kiejtés fejlesztésén* túl a beszéd tartalom (szó-kincs) gazdagítását szolgálja. A spontán beszéd alakulását dramatikus játékokkal, bábozással segítjük. Ehhez tárgyi eszközöket, jelképeket használunk. A *hangutánzás*, illet-

ve tiszta, helyes ejtés mellett jelenik meg a *hangösszevonás*, amely utánzásba és szituációs játékba ágyazottan folyik. Kezdetben a *betűtanítás* nem direkt, csupán jelen van a nyomtatott kisbetű a szituációs kép mellett. Ha az összes hang ejtésére és hangösszevonásra sor került, akkor megismétlődik a folyamat a középpontba helyezve a betűt. Akkor marad el a szituációs kép és a szájállást mutató rajz a betű mellől, amikor a gyermek a betűt önmagában is felismeri. Egyidejűleg történik a betűkből szó képzése. Ezen a ponton még tankönyvet nem használunk, hanem tanulói manipulációs eszközökkel, tárgyi cselekedtetés útján munkálódik ki az *értő olvasás*. Az olvasókönyvet és más gyermekirodalmi művet azok a gyerekek veszik le *önként választva*, akik önmaguk igénylik már ezt.

A gyerekek az első szakaszban nem tanulnak *írni*, de az írás-előkészítés intenzív. Fesséssel, mintázással, rajzolással kezdjük a munkát, majd betűelemek vázolása és különböző lazító és lendületfokozó mozgáskoordinációs folytonos vonalvariációk „írását” végezzük. A tanulás során a nyomtatott betűket vastag színesekkel rajzolgatják is a gyerekek.

Az anyanyelvtanítás következő szakaszában megismételjük az egyes betűk olvasását, kiemelését az élőbeszédből, a látott szövegből. Vagyis az utánzások módszer mellett és után következnek az analitikus módszerrel történő megerősítés és a szintézis, amikor a szavakból kiemelt egyes betűkből újabb szavak képzésére kerül sor. Ezzel egyidejűleg írják is a gyerekek az írott kisbetűket és ezzel a szavakat.

Mint ahogy ennyiből is egyértelmű, a tanulást a gyerekek életkori és fejlettségi sajátosságainak megfelelően a legegyszerűbb utánzással kezdjük, ami játék helyzetben és képpel kísérvé továbbá mozgásos tevékenységgel gyakorolva halad az absztrakt szintig. E „mankók” arra való, hogy a tanuló számára könnyed legyen a munka.

*Mindegyik tantárgy esetében* ezt a cselekedtetéssel kísért rendszeralkotó és önálló gondolkodást igénylő vonzó, mindkét agyféltekét aktivizáló felfedeztetéses tanulási módszert helyezük az előtérbe.

## Sajátos arculat

A program sajátos módszertani eleme a már említett *szabad játék*, majd *szabad munka*, amit az aktivitás és felelősség jegyében vezetünk be. A napi 1-2 órás ilyen foglalkozás során minden gyermek megválaszthatja, hogy mit, kivel és mivel szeretne játszani, dolgozni, illetve tanulni.

Önállóan, felelősen, vidáman! – vallja a humanisztikus pedagógia, és az aktivitást helyezi a középpontba, mondván: bármely aktivitás mellett előre halad a gyermek fejlődése. Ebből kiindulva, a gyermeknek kell megterveznie is, hogy ezen idő alatt mit fog csinálni, hogyan, kivel. Ezt a tervet először csak az adott napra, majd a következő napra, végül egész hétre készíti. A szabadpolicokon levő köteteket maguk válogatják, maguk veszik elő azt az eszközt vagy később könyvet, amelyre a megoldáshoz szükségük van. Közben a teremben szabadon mozgó pedagógussal konzultálhatnak. Az ellenőrzést is maguk látják el, természetesen azt azoknál a feladatoknál tudják könnyen megoldani, amelyekhez javító kulcs is tartozik. Az osztályban kifüggesztett tábla regisztrálja, hogy ki-mit végzett el, esetleg milyen sikerrel. Tanítóktól kérdezhet, így megfordul a kocka és nem a gyerek kapja a leckét, hanem ő adja.

Mindezekben az osztályokban a hagyományostól eltérő komfort és *léghő* uralkodik. Ezt segíti az egyénre szóló nevelés, a személyre szabott feladatok, a szabad választás, a közös tervezés, stb. Az természetes, hogy csak keresztneveükön szólítják egymást, hogy a sok házi készítésű szókartyáról is az egyes gyerekek *személyes élménye* szól vissza. A teremben helyet kapnak nem csak a gyerekek személyes játékaik, könyvei, hanem hoznak növényeket, olyan állatokat, amelyeket ott gondoznak az osztályban. Mindezek a tanulás segítőiként is részt vesznek a folyamatban. Az aktivitás nagy felelősség tudatot alakít ki, így egyre nagyobbfokú az önkiszolgálás, az aktivitás sok újabb ötletet hoz be a terembe, a tanításba, a szabadidős tevékenységbe.

A *játék* átszövi az iskolai évet-két évet. Kezdetben nagy szerepe van az ismerkedésben, a befogadásban, később ezek jobbra tanulási célú játékok. Hisz a tanulás során

sem más történik, mint a környezet birtokbavétele, a magatartás alakítása, az énkép formálása, önmegvalósítás. Ehhez a szerepjáték a legalkalmasabb és az ahhoz kapcsolódó játékszereknek, jelképeknek, díszleteknek nem csupán helyük van a teremben, hanem ezek elkészítése rajz, technika órák feladata, vagy szabadidős programként jelenik meg.

Mindezek megadják a kiscsoport sajátos arculatát, egyben *különbözőségét* is a többi osztálytól. Tudatosan törekszünk erre a sajátos arculat megeremtésére, a *különbözőségek* kiemelésére az előítéletek felszámolása céljából. Az eltérések, az *egyediség* és ezek tudata sajátos identitást kölcsönöz, öntudatot biztosít, ami fontos energiaforrás gyerekeknek, pedagógusnak egyaránt.

## Embernevelés

Programunkat annak szolgálatába állítottuk, hogy felelős, cselekvésre kész tanulók kerüljenek a felsőbb osztályokba. Mint Felméri Lajos vallotta: az iskola „embernevelő műhely”. Az ember veleszületett természetét, vágyait, emócióit nem elfojtani, megsemmisíteni, megtörni kell, hanem okos, művészi nevelési mesterfogásokkal átalakítani, hogy az önző, agresszív lényből, *erkölcsi lény, jellem, a közösséget vállaló, abban kötelességeit tudatosan teljesítő* ember váljon.

Mivel a hátrányos helyzetű gyerekek gondjait vállaltuk, ezért mindez különösen fontos. Nem olyan emberre lesz szükség, aki önmaga sorsán nem tud, vagy nem mer, vagy nem akar segíteni, hanem ellenkezőleg. Aktív-résztvevő, gondolkodva cselekvő felnőtteket szeretnénk tudni magunk körül. Ehhez az iskolának azokat a szerepeket be kell iktatnia gyakorlatába, amelyeket később elvárunk. Tervezés, szervezés, kivitelezés, ellenőrzés, korrigálás jelenik meg munkaformáink között úgy, hogy eközben minden gyerek dolgozik vezetői, ellenőri, megvalósítói és mindenkor együttműködői szerepben.

A program kimunkálása és kísérleti kipróbálása során bekapcsolódó csoportok tanulóinak eredménye biztató, mert továbbhaladásuk különböző összetételű heterogén osztályokban meghozta az optimális eredményt.

Természetesen két év alatt nem lehet befejezni a nevelési folyamatot, befolyásol a további évfolyamok munkája, ahol ugyancsak érvényesülnie kell az egyéni bánásmódnak, a segítségnek, a kibontakoztatásnak.

Minden probléma úgy oldható meg, ha az emberek alkalmasak arra, hogy elbírájk a kihívásokat.