Neveléselmélet

Bábosik, István

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Neveléselmélet

Bábosik, István

Publication date 2004-03-31
Szerzői jog © 2004-03-31 István, Bábosik

Kivonat

A kötet a nevelés szerepét, feladatait és metodikáját az Európai Unió elvárásaihoz igazodva tárgyalja.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Tartalom

1. Útmutató a Neveléselmélet című kézikönyv és a Neveléselméleti báziskötet használatához 1
2. I. fejezet │A nevelés szerepe az Európai Unióban és az egyén életében – a nevelés értelmezése . 2
1. 1. Érték és nevelési érték az Európai Unióban 2
2. 2. A konstruktív életvezetés mint nevelési érték 3
3. 3. A konstruktív életvezetés értelmezése az Európai Unióban – a moralitás és a szociális életképesség egysége 4
3. II. fejezet │A magatartás-formálás szerepe a konstruktív életvezetés megalapozásában 7
1. 1. A morális magatartás- és tevékenységformák kialakítása 8
2. 2. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák megerősítése 12
3. 3.A magatartás-formálás hatásrendszerének megszervezése 15
4. III. fejezet │ A személyiség sajátosságainak hatása az életvezetés alakulására 16
1. 1. A konstruktív életvezetés személyiségbeli feltételei 16
1.1. 1.1. A személyiség kognitív sajátosságainak befolyása az életvezetésre 18
1.2. 1.2. A személyiség motivációs sajátosságainak szerepe az életvezetés szabályozásában 19
1.2.1. 1.2.1. A morális és az önfejlesztõ szükségletek formálása mint nevelési feladat. 20
1.2.2. 1.2.2.A szokások, az életvezetési modellek és a meggyőződések formálása a nevelési folyamatban 21
2. 2. A neveléselmélet mint a konstruktív életvezetés megalapozásának tudománya 23
5. IV. fejezet │A tevékenység funkciója a nevelésben – a nevelés folyamata 25
1. 1. A tevékenység mint a nevelési folyamat kerete – a nevelés mint tevékenységszervezés 25
2. 2. A tevékenység fejlődési szakaszai 26
3. 3. A tevékenység nevelési célú szabályozása – nevelési tényezők, nevelő hatások és nevelési módszerek 27
4. 4. A nevelési folyamat szerkezete 32
5. 5. A nevelési célok megjelenése a nevelés folyamatában 33
6. 6. A motiváció szerepe a tevékenységszervezésben 36
6.1. 6.1. A motiválás értelmezése 37
6.2. 6.2. A szükségletek mint motivációs tényezők 38
6.2.1. 6.2.1. A biogén szükségletek mint motivációs tényezők. 38
6.2.2. 6.2.2. Apszichogén szükségletek motivációs szerepe. 38
6.2.3. 6.2.3.A szociogén szükségletek motivációs szerepe a pedagógiai tevékenységben. 39
7. 7. Tevékenységszervezési modellek és szerepük a nevelésben 41
8. 8. Az iskola tevékenységi kínálatának megszervezése 48
8.1. 8.1. Az önkormányzati tevékenység megszervezése az iskolában 49
8.2. 8.2. A termelőtevékenység megszervezése az iskolában 52
8.3. 8.3. A tanulmányi tevékenység megszervezése 54
8.4. 8.4. Az alkotótevékenység megszervezése 57
6. V. fejezet │A konstruktív életvezetés személyiségbeli alapjainak fejlesztése a nevelési folyamatban 60
1. 1. A jellem fejlesztése és fejlődése a nevelés folyamatában 60
1.1. 1.1. A jellem mint erkölcsi és motivációs természetű személyiségkomponens 60
1.2. 1.2. A jellem tartalmi és strukturális sajátosságainak alakulása a nevelés folyamatában 63
2. 2. A jellem fejlődését meghatározó tényezők 66
2.1. 2.1. Az életkor, a biológiai érés szerepe a jellem fejlődésében 66
2.2. 2.2. Az értelmi tényezők szerepe a jellem fejlődésében 67
2.3. 2.3. A környezeti tényezők szerepe a jellem fejlődésében 68
3. 3. Az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítása a nevelési folyamatban 70
3.1. 3.1. Az intellektuális-művelődési szükségletek kifejlesztésének feltételei 71
3.2. 3.2. Az esztétikai szükségletek kialakításának feltételrendszere 74
3.3. 3.3. Az egészséges életmód szükségleteinek megerősítését elősegítő feltételek 76
7. VI. Az interakciók szerepe a nevelésben – az interakciók irányítása nevelési módszerekkel 79
1. 1. A közvetlen (direkt) nevelő hatások szerepe a nevelési folyamatban 80

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

2. 2. A pozitív pedagógus-gyerek kapcsolat mint az interakciók hatékonyságának feltétele – kapcsolatépítő technikák 81
2.1. 2.1. Az empatikus bánásmód mint a pozitív tanár-diák kapcsolat alapja 81
3. 3. A felnőtt tekintélyi személyek nevelő hatásának sajátosságai 88
4. 4. A közvetlen (direkt) nevelési módszerek funkcionális rendszere 89
5. 5. A közvetlen nevelési módszerek alkalmazási szabályai 90
5.1. 5.1. A szokásformálás közvetlen módszerei 90
5.1.1. 5.1.1. A követelés módszere 90
5.1.2. 5.1.2. A gyakoroltatás módszere. 91
5.1.3. 5.1.3. A segítségadás módszere. 93
5.1.4. 5.1.4. Az ellenőrzés módszere. 93
5.1.5. 5.1.5. Az ösztönzés módszere. 93
5.2. 5.2. A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének direkt módszerei 95
5.2.1. 5.2.1. Az elbeszélés módszere. 95
5.2.2. 5.2.2. Modellértékű személyek bemutatása. 96
5.2.3. 5.2.3. Műalkotások bemutatása. 96
5.2.4. 5.2.4. A nevelő személyes példaadása. 96
5.3. 5.3. A meggyőződésformálás közvetlen módszerei 97
5.3.1. 5.3.1. *Előadás, magyarázat, beszélgetés.* 98
5.3.2. 5.3.2. A tanulók önálló elemzőmunkája. 99
6. 6. A közvetett (indirekt) nevelő hatások szerepe a nevelési folyamatban 100
7. 7. A kortársi interakciók mint közvetett nevelő hatások 101
8. 8. A kortársi interakciók irányításának feltételei és módszerei 103
9. 9. A közvetett (indirekt) nevelési módszerek funkcionális rendszere 106
10. 10. A közvetett (indirekt) nevelési módszerek alkalmazási szabályai 106
10.1. 10.1. A beidegzés közvetett módszerei 106
10.1.1. 10.1.1 A perspektívák megszervezésének módszere. 107
10.1.2. 10.1.2. A hagyományok kialakításának módszere. 107
10.1.3. 10.1.3. A közvetett követelés. 108
10.1.4. 10.1.4. A közvetett ellenőrzés módszere. 109
10.1.5. 10.1.5. A közvetett ösztönzés módszere. 110
10.2. 10.2. A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének indirekt módszerei 111
10.2.1. 10.2.1. A nevelő személyes részvétele a közösség tevékenységében. ... 111
10.2.2. 10.2.2.Pozitív egyéni és csoportos minták kiemelése a közösség életéből. 112
10.3. 10.3. A meggyőződésformálás közvetett módszerei 112
10.3.1. 10.3.1. A közvetett felvilágosítás módszere. 112
10.3.2. 10.3.2. A vita módszere. 112
8. VII. fejezet │ A magatartási és életvezetési zavarok kialakulásának okai és folyamata – a nevelési prevenció és korrekció 115
1. 1. A családi környezet életvezetést (magatartást) deformáló hatásai 115
2. 2. Az iskola deformatív hatásai 117
3. 3. A személyiség biogén sajátosságcsoportját károsító hatások és ezek magatartási-életvezetési következményei 121
9. VIII. Az optimális nevelőiskola-modell jellemzői 125
1. 1. A nevelési céltípusok változatai 126
1.1. 1.1. A normatív nevelési koncepciók 127
1.2. 1.2. Az értékrelativista felfogás 127
2. 2. A személyiségértelmezés változatai 128
3. 3. A nevelési folyamat értelmezésének alternatívái 130
3.1. 3.1. Irányított nevelési folyamatkoncepciók 130
3.2. 3.2. Szabadnevelési folyamatkoncepciók 130
3.3. 3.3. A befogadásra épülő nevelési folyamatkoncepciók 131
3.4. 3.4. Az aktivitásra épülő nevelési folyamatkoncepciók 132
4. 4. A nevelési hatásszervezés alternatívái 133
4.1. 4.1. Az intellektualisztikus hatásszervezési modell 133
4.2. 4.2. A naturalisztikus-tapasztalati hatásszervezési modell 134
5. 5. A nevelésmetodikai koncepciók 134
5.1. 5.1. A direkt nevelési metodika dominanciája 135
5.2. 5.2. Az indirekt nevelési metodika dominanciája 135
6. 6. A tevékenységszervezés megoldásmódjai 136

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

7. 7. A motivációval kapcsolatos viszonyulás alternatívái 136
8. 8. A pedagógusszerep modelljei 136
9. 9. A tananyag kiválasztásának elvei 137
10. 10. A szelektivitás és az integráció modelljeinek érvényesítése az iskolában 137
11. 11. A nivelláló és az adaptív bánásmód alternatívái 137
12. 12. A különböző nevelési szintek megvalósításának lehetőségei 138
13. 13. A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési perspektívái 138
10. Jegyzetek 141
11. NEVELÉSELMÉLETI BÁZISKÖTET 155
1. **A.** A nevelés szerepe az Európai Unióban és az egyén életében 155
1.1. A. 1. FRANZ SCHAFFHAUSER – Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. század elején 155
1.1.1. 1. A tudás érája 156
1.1.2. 2. A tudás az innovatív érában 156
1.1.3. 3. A rendszerelméleti megközelítés jelentősége az iskola, mint szervezet innovatív átalakításában 157
1.1.4. 4. Az iskolafunkciók és -struktúrák megújulása 160
1.1.5. 5. Befejezés 162
1.1.6. Hivatkozások 162
1.2. A. 2. KOMENCZI BERTALAN – Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán 163
1.2.1. Az európai oktatási rendszerek konkrét jövőbeli céljai 164
1.2.2. Magasabb képzettségi szint 164
1.2.3. Bővülő tanulási lehetőségek 165
1.2.4. Új kompetenciák 165
1.2.5. Nyitottság 166
1.2.6. Hatékonyabb oktatás 166
1.2.7. Jegyzetek 167
1.3. A.3. KOMENCZI BERTALAN –Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról 167
1.3.1. Lifelong learning 167
1.3.2. Stratégiai program 167
1.3.3. A kihívás 168
1.3.4. A tanulás formái 169
1.3.5. A tanulás dimenziói 169
1.3.6. Új összefüggések 169
1.3.7. Kulcsüzenetek 170
1.3.8. Reflexiók 172
1.3.9. Jegyzetek 172
2. B. A magatartás-formálás szerepe a konstruktív életvezetés megalapozásában 172
2.1. B.1. BÁBOSIK ISTVÁN –Az erkölcsi magatartásformák megerősítésének hatásrendszere 172
2.1.1. 1. Az erkölcsi magatartás fejlődési folyamata 172
2.1.2. 2. A morális fedődés serdülőkori visszaesésének lehetséges előidézői 175
2.1.3. 3. A morális magatartás megszilárdulásának környezeti-pedagógiai feltételei 184
2.1.4. Hivatkozások 190
2.1.5. Jegyzet 190
2.2. B.2 RICHARD OLECHOWSKI – Alternatív teljesítményértékelés – az iskola humanizálása 190
2.2.1. 1. Elméleti kérdések az oktatás során megvalósuló verbális értékelésről 191
2.2.2. 2. Szempontok az iskolai teljesítményértékeléshez 193
2.2.3. 3. Formatív, szummatív és prognosztizáló teljesítményértékelés 196
2.2.4. 4. Problémák és látszatproblémák a verbális értékelésnél 196
2.2.5. Hivatkozások 198
2.3. B.3. KARIN RIEDER–A nonverbális kommunikáció az oktatásban 199
2.3.1. 1. A nonverbális kommunikáció jelentősége 199
2.3.2. 2. A nonverbális kommunikációval foglalkozó kutatás történeti fejlődése 199
2.3.3. 3. Nonverbális kommunikáció – fogalomáttekintés 200
2.3.4. 4. A nonverbális kommunikáció funkciói 200
2.3.5. 5. A nonverbális kommunikáció fő elemei az oktatásban 201

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

2.3.6. 6. A tanár nonverbális kommunikációja, mint a diákok viselkedésének meghatározó tényezője 202
2.3.7. 7. Gyakorolható-e a testnyelv? 203
2.3.8. Hivatkozások 204
2.4. B.4. EWALD-JOHANNES BRUNNER – Átmenet az iskola világából a munka világába 205
2.4.1. 1. A családkoncepció általános modellje 205
2.4.2. 2. Családpszichológusok családképe 206
2.4.3. 3. A hétköznapi családképek determinánsai 207
2.4.4. 4. A család szerepe az iskola világából a munka világába való átmenetben 207
2.4.5. 5. A három világ: család – iskola – munkahely 207
2.4.6. 6. Az iskola világából a munka világába való átmenetre való tartalékok . 208
2.4.7. 7. Határok és esélyek az átmenetben 209
2.4.8. Hivatkozások 209
3. C. A személyiség sajátosságainak hatása az életvezetés alakulására 210
3.1. C.1. BÁBOSIK ISTVÁN – A jellemformálás hatásrendszere 210
3.1.1. 1. A jellem- és magatartás-formálás hatásrendszerének faktoranalízise .. 212
3.1.2. 2. A jellem- és magatartás-formálás hatásrendszerének főbb faktorai 213
3.1.3. Hivatkozások 220
3.2. C.2. TERRY ZELLER –Az amerikai múzeumpedagógia történeti és elméleti alapjai 221
3.2.1. A múzeumpedagógia filozófiai irányzatai 221
3.2.2. Az esztétikát hangsúlyozó filozófiai irányzat 221
3.2.3. Művészeti múzeumok – interdiszciplináris filozófiai irányzatok 223
3.2.4. A múzeumpedagógia társadalmi megközelítése 224
3.2.5. Összegzés 230
3.2.6. Hivatkozások 230
3.3. C.3. DR. KONCZ ISTVÁN – DR. NAGY ANDOR JÓZSEF A média pedagógiai és pszichológiai problémái 231
3.3.1. A média funkciói 231
3.3.2. A közművelődés és a média 231
3.3.3. Az informáló média 231
3.3.4. Értékteremtő – értékközvetítő funkció 232
3.3.5. A média és a legfőbb érték 233
3.3.6. A média műveltségközvetítő funkciója 234
3.3.7. Az erkölcsösség és a média 235
3.3.8. Az esztétikum és a média 236
3.3.9. A média személyiségalakító szerepéről 237
3.3.10. A média vélt és valós veszélyei 239
3.3.11. A médiával való tudatos együttélésre nevelés 242
3.3.12. Hivatkozások 247
4. D. A tevékenység funkciója a nevelésben 248
4.1. D.1. M. NÁDASI MÁRIA 248
4.1.1. A tanulói tevékenység szerepe a pedagógiai folyamatban 249
4.1.2. A tanulói tevékenység a reformpedagógiában 249
4.1.3. A tanulói tevékenység a Montessori-pedagógia elméletében és a gyakorlatban 249
4.1.4. A tanulói tevékenység a Petersen-pedagógiában 254
4.1.5. A tanulói tevékenység a heidelbergi Nemzetközi Békeiskolában 258
4.1.6. A vizsgált reformpedagógiai nézetek és gyakorlatok összehasonlítása ... 260
4.1.7. Összefoglalva 261
4.1.8. Hivatkozások 263
4.2. D.2. ELISABETH PERSY –Motiváció a tanítási-tanulási folyamatban 264
4.2.1. Bevezetés 264
4.2.2. 1. Motivációs elméletek és modellek az iskolai tanítás és tanulás kontextusában 264
4.2.3. 2. Az „intrinsic motiváció” koncepciója 266
4.2.4. 3. A tanulási motiváció fejlesztése 268
4.2.5. **4. Pedagógiai konzekvenciák** 269
4.2.6. Hivatkozások 269

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4.3. D.3. RÉTHY ENDRÉNÉ – Motivátorok és ösztönzők. A pedagógiai környezet motiváló stratégiái, eljárásai, technikái 271
4.3.1. A minőségi tanítást biztosító eljárások 272
4.3.2. Hivatkozások 281
4.4. D.4. M. NÁDASI MÁRIA A projektoktatás 281
4.4.1. A projektoktatás történeti előzményei és helye a mai pedagógiában 281
4.4.2. A téma fogalmi keretei [...] 283
4.4.3. A projektpedagógia mint modellelmélet fő problémakörei 285
4.4.4. A projektpedagógia gyakorlata 291
4.4.5. **A projektmunka tervezése** 293
4.4.6. Összefoglalás 295
4.4.7. Hivatkozások 296
4.5. D.5. NAGY LÁSZLÓ – Irányok és törekvések az alkotómunka terén 298
5. E. Az interakciók szerepe a nevelésben 302
5.1. E.1. M. NÁDASI MÁRIA – Adaptivitás az oktatásban 302
5.1.1. A közoktatás tömegoktatásként való kezelése jelenleg már nem felel meg a kor követelményeinek 302
5.1.2. Az egyénekhez jobban igazodó foglalkozás differenciálás által lehetséges 302
5.1.3. A differenciált fejlesztés során megjelenő problémákat az adaptív oktatás oldhatja fel 303
5.1.4. Az adaptivitás megvalósításának az oktatásban fontos feltételei vannak . 303
5.1.5. Az adaptív oktatás ma még korántsem általános 307
5.1.6. Hivatkozások 307
5.2. E.2. HUNYADY ZSUZSA Társas kapcsolatok az iskolai közösségben 308
5.2.1. 1. Az emberi személyiség társas jellegének bemutatása 309
5.2.2. 2. Az interperszonális érzelmi kapcsolatok mint belső hatótényezők, egyidejűleg a közösségformálás eredményei 310
5.2.3. 3. A társadalmi viszonyokba beágyazódó társas kapcsolatok 312
5.2.4. 4. A társas kapcsolatok mint a személyiség erőforrásai 314
5.2.5. Hivatkozások 315
5.3. E.3. BÁBOSIK ISTVÁN – M. NÁDASI MÁRIA –A közvetett nevelési módszerek alkalmazási lehetőségei és a tanulók közti interakciók megjelenési formái a csoportmunka keretében 316
5.3.1. 1. A csoportmunkában alkalmazható közvetett nevelési módszerek 317
5.3.2. 2. A kortársi interakciók megjelenési formái a csoportmunkában 322
5.3.3. Hivatkozások 328
5.4. E.4. BÁBOSIK ISTVÁN – M. NÁDASI MÁRIA A közvetett nevelési módszerek hatásvizsgálata kooperációs folyamatban 328
5.4.1. 1. A közvetett nevelési módszerek és a tanulók közti interakciók gyakoriságának összefüggése 329
5.4.2. 2. A közvetett nevelési módszerek hatékonysága 339
5.4.3. Hivatkozások 345
5.4.4. Jegyzetek 345
6. F. A magatartási és életvezetési zavarok kialakulásának okai és folyamata – a nevelési prevenció és korrekció 351
6.1. F.1. PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN –Kudarc nélkül az iskolában 351
6.1.1. Hivatkozások 356
6.2. F.2. BÁBOSIK ISTVÁN –A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom 357
6.2.1. 1. A probléma lényege 357
6.2.2. 2. A spontán kirekesztődés okai, kialakulásának mechanizmusa 357
6.2.3. 3. A spontán kirekesztődésnek kitett tanulói rétegek 358
6.2.4. 4. A spontán kirekesztődés megakadályozásának pedagógiai lehetőségei 359
6.2.5. Hivatkozások 360
6.3. F.3. MAKAI ÉVA –Gyermekvédelem az iskolai pedagógiai programokban 361
6.3.1. Bevezetés 361
6.3.2. Milyen terjedelemben jelennek meg az adott iskola pedagógiai programjában a gyermekvédelem kérdései? 362
6.3.3. A vállalt feladatok operativitása 362
6.3.4. A feladatok allokációja 362
6.3.5. A feladatok rendszere 363

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

6.3.6. Jegyzetek 366
6.4. F.4. BUDAI ÁGNES A képzés folytatása 366
6.4.1. A tanulási szándék felélesztésére irányuló kezdeményezések 366
6.4.2. Visszatérés az iskolarendszerbe 368
6.4.3. A tudásszintek emelésére irányuló kezdeményezések 369
6.4.4. Visszatérés az iskolarendszerbe és belépés a munkaerőpiacra 370
6.4.5. Egyéb kezdeményezések 370
6.4.6. Következtetések 371
6.5. F5. DR. SIPOS KORNÉL – DR. VINGENDER ISTVÁN –A szülői depriváció hatása iskoláskorú fiatalok drogfogyasztó magatartásának kialakulására 372
6.5.1. Iskolatípus, osztályok 376
6.5.2. Származás 377
6.5.3. Nemek 378
6.6. F6. RUZSONYI PÉTER– A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési koncepciója 380
6.6.1. A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési koncepciója. Kriminálpedagógiai megközelítés 381
6.6.2. Kognitív-szociális kompetencia 382
6.6.3. A kognitív-szociális kompetencia jellemzői 383
6.6.4. A zártintézeti korrekciós pedagógia célrendszerét megvalósító új intézményi tevékenységrendszer teoretikus felvázolása 383
6.6.5. A klasszikus börtön mint totális intézmény személyiségtorzító hatásai ... 383
6.6.6. A börtönártalmak kivédésének lehetséges módjai 385
6.6.7. A hazai elítéltállomány és a kognitív hiányosságok 387
6.6.8. Konfliktuskezelés – mint egy pedagógiai lehetőség 387
6.6.9. Intraperszonális konfliktusok és a hátterükben fellelhető kognitív hiányosságok 388
6.6.10. Interperszonális konfliktusok és a hátterükben fellelhető kognitív hiányosságok 389
6.6.11. Szociális konfliktusok és a hátterükben fellelhető kognitív hiányosságok 390
6.6.12. Kognitív hiányosságok és a bűnözés 391
6.6.13. A konstruktív életvezetés megalapozását szolgáló korrekciós nevelési koncepció jellemzői 391
6.6.14. A konstruktív életvezetés megalapozását elősegítő nevelési tevékenység programkomponensei 392
6.6.15. Hivatkozások 394
6.6.16. Jegyzet 396
7. G. Az optimális nevelőiskola-modell jellemzői 396
7.1. G.1. HUNYADY GYÖRGYNÉ – Iskolaimázs: a nevelőintézmény percepciója szülők körében 396
7.1.1. Kérdésfeltevések és módszerek 396
7.1.2. Kutatásunkban a szülők iskolaképét négy összefüggésben vizsgáltuk 397
7.1.3. Eredmények 398
7.1.4. Összegzés 405
7.1.5. Hivatkozások 406
7.2. G.2. RÉTHY ENDRÉNÉ – A tanulók tanulási motívumaival kapcsolatos „saját hangja" 406
7.2.1. A tanulók tanulási motívumaival kapcsolatos „saját hangja" 407
7.2.2. A minta kiválasztásának körülményei 408
7.2.3. A vizsgálat módszere 408
7.2.4. A kódolásnál alkalmazott kategóriák kialakításának módszere [...] 409
7.2.5. A tanulók által megjelölt tanulási motívumok mennyiségi elemzése 410
7.2.6. A tanulási motívumok minőségi elemzése 410
7.2.7. A tanulási motívumok finomszerkezete 412
7.2.8. Összefoglalás 419
7.2.9. Hivatkozások 421
7.3. G3. KARL GARNITSCHNIG – GABRIELE KHAN-SVIK Aktív tanulás. A sikeres oktatásszervezés aspektusai 421
7.3.1. Hivatkozások 426

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

7.4. G.4. SZEMERE PÁL (SZERK.) – Gondolkodjunk Európában! Az európai dimenzió a tantervben 428
7.4.1. A kötet előszava 428
7.4.2. Az európai dimenzió a középiskolai tantervben: a 11–16 éves korosztály 428
7.4.3. A tantárgyak és témakörök lehetséges kiegészítése 429
7.4.4. Speciális tevékenységek 432
7.4.5. Esettanulmány: Európa-hét előkészítése 432
7.4.6. Az Európa-hét rendezvényei 433
7.5. G.5.KARL GARNITSCHNIG – Iskolai integráció – kihívás innovációra 433
7.5.1. 1. A képzéshez való jog 434
7.5.2. 2. Az integráció révén megvalósuló fejlesztés minősége 434
7.5.3. 3. Integráció a szabadidőben és a hivatásgyakorlásban 437
7.5.4. **4. Ajánlások egy integrációképes oktatás és iskola számára** 439
7.5.5. Hivatkozások 440
7.6. G.6. RICHARD OLECHOWSKI – Szelektív tehetségfejlesztés speciális iskolákban 441
7.6.1. 1. A tehetség értelmezése 442
7.6.2. 2. A „bizonyosság mértéke” 443
7.6.3. 3. A tanulási teljesítmény egy tanulási szempontból heterogén csoportban 443
7.6.4. 4. Képzési elméletükben konkuráló tehetségfejlesztést szolgáló iskolamodellek próba alatt az osztrák iskolákban 443
7.6.5. 5. Végkövetkeztetések 444
7.6.6. Hivatkozások 444

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A táblázatok listája

11.1. 173
11.2. 174
11.3. 176
11.4. 176
11.5. 177
11.6. 177
11.7. 178
11.8. 179
11.9. 179
11.10. 180
11.11. 180
11.12. 181
11.13. 181
11.14. 182
11.15. 184
11.16. 186
11.17. 214
11.18. 214
11.19. 215
11.20. 217
11.21. 218
11.22. 219
11.23. 220
11.24. 332
11.25. 333
11.26. 335
11.27. 336
11.28. 345
11.29. 346
11.30. 347
11.31. 347
11.32. 348
11.33. 349
11.34. 350
11.35. 350
11.36. 350
11.37. 351
11.38. 375
11.39. 385
11.40. 398
11.41. 399
11.42. 400
11.43. 401
11.44. 402
11.45. 403
11.46. 403
11.47. 404
11.48. 409
11.49. 410
11.50. 425
11.51. 429
11.52. 430
11.53. 431
11.54. 431
11.55. 432

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

1. fejezet - Útmutató a Neveléselmélet című kézikönyv és a Neveléselméleti báziskötet használatához

Kiadványunk egymáshoz tartalmilag és szerkezetileg szervesen illeszkedő és egymást kiegészítő két fő részből áll: a Neveléselmélet című kézikönyvből és a Neveléselméleti báziskötetből.

A kézikönyv és a báziskötet összeállításakor arra törekedtünk, hogy mind a tárgyalt problémakörök, mind azok sorrendje megegyezzen. A báziskötet tematikus egységei a kézikönyv alapvetően teoretikus tárgyalási módját dokumentumok bemutatásával, azok elemzésével, továbbá gyakorlati problémákat tárgyaló tanulmányrészletek, könyvrészletek, empirikus vizsgálatok, illetve empirikus kutatási eredmények ismertetésével egészítik ki, teszik teljesebbé.

A báziskötetről szólva arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy az abban foglaltak a neveléselmélet egyes részterületeit részletezőbben és mélyebben tárják fel a kézikönyvhöz viszonyítva. Ezen túlmenően a közölt szakirodalmi szemelvények egy-egy témakör nemzetközi kutatási eredményeibe, összehasonlító pedagógiai vonatkozásaiba és forrásanyagába is betekintést nyújtanak.

Ez a megoldási mód lehetőséget kínál az olvasó számára valamely problémakör gyakorlati érvényesülési formáinak, empirikus kutatási módszereinek megismerésére, másrészt pedig az őt érdeklő kérdések elmélyültebb tanulmányozására is.

A báziskötet lényegében a kézikönyv dokumentációs, gyakorlati, empirikus, összehasonlító pedagógiai és bibliográfiai hátterét, kiegészítését szolgáltatja. Mindezt témakörökbe rendezve kínálja fel, s a közölt tanulmányoknak, könyveknek többnyire csak az adott témakörökhöz kapcsolódó részleteit tartalmazza – tehát szakmailag szerkesztett szemelvényeket mutat be -, mentesítve ezáltal az olvasót a tematikus szelekció teendői alól.

A kiadvány két fő részének összehangolt használatát azáltal is segítjük, hogy a neveléselméleti kézikönyv szövegében megadjuk a báziskötet azon tanulmányainak, szemelvényeinek jelzetét (például: A.1., D.3. stb.), amely szemelvények vagy tanulmányok tartalma a legszorosabban kapcsolódik a kézikönyvben tárgyalt problémához. A megadott jelzet alapján a báziskötet megfelelő részletei könnyen megtalálhatók.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

2. fejezet - I. fejezet │A nevelés szerepe az Európai Unióban és az egyén életében – a nevelés értelmezése

Az Európai Unió távlati fejlesztés koncepcióját tárgyaló dokumentumok alapján megállapítható, hogy a fejlesztési elképzelésekben stratégiai szerepet kap a humán tényező, az emberi erőforrás, s az ehhez természetes módon kapcsolódó iskola, a nevelés és képzés (lásd A.2.; A.3.).

Mindez nyilvánvalóan sokirányú és intenzív próbálkozásokat indít el egy új, az eddiginél jobb hatásfokkal működő iskolamodell kialakítása, hatékonyabb nevelési hatásszervezési megoldásmódok és korszerűbb képzési technikák bevezetése érdekében is (lásd A.1.).

A pedagógia gyakorlata és elmélete területén megjelenő új törekvések köréből a nevelést érintő elemeket kiemelve azt látjuk, hogy az Európai Unió fő vonásait tekintve kialakította a maga emberképét, s meghatározta ezzel együtt azokat a fontosabb nevelési értékeket, amelyek közvetítése nélkülözhetetlennek látszik abból a szempontból, hogy humán oldalról biztosított legyen az unió gazdasági fejlődése és versenyképessége, valamint a soknemzetiségű szövetség társadalmi életének zavartalansága, rendje, biztonsága, kulturális színvonala.

A következőkben az Európai Unióban kialakuló emberkép már kibontakozó főbb jellemzőit és az ezekkel a jellemzőkkel összefüggésben álló, kiemelten kezelt nevelési értékeket tekintjük át. Természetesen tárgyalunk olyan nevelési értékeket is, amelyek explicit hangsúlyozása jelenleg nem tapasztalható az unióban, amelyek azonban ma is nélkülözhetetlenek, és a jövőben is nélkülözhetetlenek lesznek ahhoz, hogy a nevelés eszközeivel olyan nemzeti és egyben európai identitású állampolgárokat formálhassunk, akik hasznára és nem kárára válnak az Európai Uniónak.

1. 1. Érték és nevelési érték az Európai Unióban

Az nem véletlen, hogy az emberkép, valamint az érték és nevelési érték kérdéseit egymással összekapcsolva tárgyaljuk. Látni fogjuk az alábbiakban, hogy ezek a fogalmak lényegüknél fogva egymástól elválaszthatatlanok.

A köztudatban általánosan elterjedt és elfogadott az a nézet, hogy a nevelés lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés. A tekintetben azonban, hogy milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk a nevelés által, már meglehetősen nagy a bizonytalanság. Még kevésbé ismertek azok a folyamatok, törvényszerűségek és eljárások, amelyek ebben az értékteremtésben szerepet játszanak.

A bizonytalanság az értékek tekintetében, az értékzavar, a nevelés elméletének és gyakorlatának időről időre visszatérő sajátossága. Ennek a jelenségnek az oka főként abban rejlik, hogy a nevelés a maga cél- és értékelméletét általában valamilyen filozófiai vagy politikai koncepcióból próbálta közvetlenül levezetni, s ezen koncepciók megrendülése, időszerűtlenné válása devalválta a nevelés célkitűzéseit, értékrendjét, sőt magát a neveléstudományt is. Ráadásul az így dedukált célok és értékek többnyire a filozófiai általánosítottság szintjén kerültek megfogalmazásra, nélkülözték a szaktudományos konkrétságot, s ennek következtében a gyakorlat számára sem adtak jól értelmezhető orientáló támpontokat. Ennek következtében a neveléstudomány, közelebbről a neveléselmélet a gyakorlat szemében is devalválódott, mint olyan teória, amely nem képes a gyakorlati nevelés problémáira választ adni.

A vád érthető és indokolt, különösen ha olyan értékmeghatározást próbálunk a gyakorlat számára felkínálni, mint az, amely szerint az érték független az egyes személyektől és az időtől, s önmagában érvényes.[1]

Kérdés, van-e kiút ebből a helyzetből, megújítható-e a neveléstudomány cél- és értékelmélete, kijelölhetők-e olyan nevelési célok és értékek, amelyek időtállóak, s amelyek a gyakorlatban is jól értelmezhetőek, megvalósíthatók és közvetíthetők?

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A kérdésre igennel válaszolhatunk. A fordulat megvalósítása olyan módon történhet, hogy a neveléstudománynak öntörvényűen kell kialakítania saját cél- és értékelméletét. Ez alatt az értendő, hogy a nevelés jelenkori és történeti gyakorlati tényei- nek, összefüggéseinek, felismeréseinek elemzéséből kell kiindulnia, s így induktív úton meghatároznia a közvetítendő értékeket, mindvégig ügyelve arra, hogy ezen értékek a nevelés gyakorlata számára világosan értelmezhetőek, ténylegesen megvalósíthatóak legyenek.

Próbáljuk meg tehát a nevelés által létrehozott érték fogalmát tisztázni, s azt is felvázolni, hogy ez az érték milyen gyakorlati munka eredményeként jön létre.

Mindenekelőtt abból indulunk ki, hogy felfogásunk szerint az érték általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tá- gabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt.[2]

Amennyiben az értéket a fentiek szerint értelmezzük, világossá válik az a tény, hogy az emberi társadalom életében nem a nevelés az egyetlen értékteremtő tevékenységforma, hanem ilyen tevékenységek sokasága található. Jól illusztrálja ezt többek között az egészségügyi tevékenység, amely speciális egészségügyi értékeket termel. Ezek az értékek mindenekelőtt egy egészségügyi intézményrendszer, egészségügyi eszközrendszer (terápiás eszközök) és eljárásrendszer (terápiás eljárások) formájában tárgyiasulnak. Nem nehéz belátni, hogy az egészségügyi tevékenység keretében létrehozott, felsorolt produktumok megfelelnek az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, tehát értéknek tekinthetőek. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az egészségügyi intézményrendszer, eszköz- és eljárásrendszer hozzájárul a népesség fizikai fejlődéséhez, életben maradási esélyeinek fokozásához, munkaképességének megőrzéséhez, de ugyanilyen fejlesztő funkciókat lát el az egyén életében is.

A közösségfejlesztő és az individuális fejlesztő funkciók egysége jól megfigyelhető a jogi tevékenység esetében is. Ebben a keretben alakul ki az a jogi intézményrendszer és szabályozórendszer (a törvények), amely konszolidált jogi körülményeket hivatott biztosítani a népesség fejlődéséhez, tevékenységéhez, de ugyanilyen feltételeket teremt az egyén számára is.

Ilyen bevezetést követően tisztázható az a kérdés, hogy mi a nevelési vagy pedagógiai érték, tehát a pedagógiai tevékenység keretében milyen konkrét érték születik. Erre azt válaszolhatjuk, hogy a tulajdonképpeni pedagógiai vagy nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése.

Természetesen konkretizálni kell, hogy mit értünk konstruktív életvezetésen, s hogy ez a képződmény miért tekinthető értéknek.

2. 2. A konstruktív életvezetés mint nevelési érték

Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. Ebből következően tehát az ilyen életvezetés megfelel az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, amennyiben egyrészt közösségfejlesztő jellegű, de az egyén fejlődését is elősegíti, vagyis önfejlesztő és nem önromboló jellegű.

Az minden szakmai hivalkodás nélkül kijelenthető, hogy a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték. E nélkül ugyanis az egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösségek életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható.

Nyilvánvaló, hogy a destruktív életvezetés tragédia az egyén számára, tragédia a család számára, de tragédia a társadalom, vagyis mindannyiunk számára is. Kezelése, felderítése rendkívül költséges, az általa okozott károk igen jelentősek. Ezért szinte nem lehet elég nagyra értékelni azt a nevelői tevékenységet, amely megelőzi a destruktív életvezetés kialakulását, illetve amely megalapozza az egyén szilárd konstruktív életvezetését. Ez a tevékenység hosszú távon a társadalom számára komoly megtakarításokat tesz lehetővé.

Látva az életvezetés minősége két alapvető változatának, vagyis a konstruktív és a destruktív életvezetésnek a főbb jellegzetességeit, valamint az egyén sorsára és a szű- kebb, illetve tágabb közösségek életére kifejtett hosszú távú hatását, magától értetődő az is, hogy miért tekinthető a nevelés, mint a társadalmi gyakorlat egyik fontos értékteremtő tevékenységformája által létrehozott legfőbb értéknek a konstruktív életvezetés megalapozása, megszilárdítása, az egyén életvezetésének konstruktív irányba történő beállítása.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Világosan látnunk kell azt is, hogy a nevelés nemcsak ma, hanem részben kimondva, részben kimondatlanul, többé vagy kevésbé tudatosan mindig ennek az alapvető fontosságú értéknek a létrehozására törekedett, önkéntelenül is ennek útjait kereste, országoktól, történelmi koroktól és irányzatoktól függetlenül. Sőt megfogalmazható az a vélemény, mely szerint a különböző nevelési irányzatok, koncepciók, törekvések kialakulása is azzal magyarázható, hogy a konstruktív életvezetés megalapozása céljából addig alkalmazott megoldásmódok nem bizonyultak kellően eredményesnek, s így a nevelés elmélete és gyakorlata a társadalmi praxis nyomását és sürgetését érzékelve (tehát nem tisztán spekulatív megfontolásokból kiindulva) a nevelési értékteremtés újabb és újabb alternatíváit hozta létre és próbálta ki.

Természetesen a konstruktív életvezetés lényegének értelmezése minden történelmi periódusban és minden nevelési irányzat keretében eltérő vonásokat mutat. Éppen ezeknek az eltéréseknek az elemzése az, ami elvezethet bennünket a konstruktív életvezetés mint nevelési érték mibenlétének megértéséhez, s az egyoldalú, kiegyensúlyozatlan értelmezések felfedéséhez, illetve ezek következményeinek helytálló megítéléséhez.

Mindenekelőtt azt a már említett tényt kell figyelembe vennünk, hogy a konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van:

– a közösségfejlesztő vagy morális komponens, és

– az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.

A szociális és individuális szempontból egyaránt teljes értékű életvezetéshez mindkét összetevő kifejlesztése elengedhetetlen. A különböző nevelési irányzatok azonban ezt a két komponenst sok esetben nem kezelték egyenrangúan, ezért az egyoldalú fejlesztés más-más változatait produkálták. Döntően ebben rejlik egyébként az egyes nevelési irányzatok eltérő jellegének magyarázata is.

Az egymástól jól elkülöníthető értékteremtő próbálkozások sikereinek és kudarcainak legfontosabb tanulsága azonban az, hogy ha a konstruktív életvezetés valamelyik komponense nem kerül kifejlesztésre, ez a társadalmi folyamatokra és az egyén sorsának alakulására is negatívan hat.

A fentiek alátámasztására gondoljuk át, mi történik akkor, ha az egyént egyoldalúan közösségfejlesztő, morális életvezetésre készítjük fel. Nyilván elvont értelemben értékes, morális, altruisztikus beállítódású és törekvésű személyiség lesz a nevelés eredménye, aki a törvényeket és az erkölcsi normákat követő, azokhoz igazodó életút realizálására lesz képes. Ennek az egyébként tiszteletre méltó egyoldalúságnak viszont az lesz a negatív következménye, hogy az egyén nem válik szociálisan életképessé, életvezetése kudarcokkal, egzisztenciális zavarokkal lesz terhelt, de a társadalom gazdasági működéséhez, versenyképességének fejlesztéséhez sem fog tudni -kellő felkészültség híján – érdemben hozzájárulni.

Ugyanakkor, a fentiekkel szemben, ha csak az életvezetés önérvényesítő, egyéni sikereket megalapozó feltételrendszerét fejlesztjük ki, ezzel az egoisztikus beállítódás megerősödése fog együtt járni, s az egyént nagy valószínűséggel törvényi szankciókkal sújtott vagy ezekkel fenyegető életpályára állítjuk rá, interperszonális és szociális konfliktusok sokaságának szolgáltatjuk ki. Mindezen következmények azt is valószínűvé teszik, hogy az ilyen ember, bár ehhez személyiségbeli kompetenciái megvannak, hosz- szabb távon egyénileg sem lesz sikeres, s így sikerein keresztül, vagyis közvetett úton sem tud hozzájárulni a szűkebb közösség vagy a társadalom fejlődéséhez (lásd F.6.).

Mindezek az összefüggések tehát arra utalnak, hogy a konstruktív életvezetés mindkét komponensének megalapozását szolgáló személyiségbeli feltételrendszer kiegyensúlyozott fejlesztése a nevelés stratégiai kérdése volt és marad az Európai Unió keretein belül is.

3. 3. A konstruktív életvezetés értelmezése az Európai Unióban – a moralitás és a szociális életképesség egysége

A konstruktív életvezetéssel kapcsolatban látnunk kell, hogy ez a megnevezés egy elvont fogalmat takar, ami önmagában nem ragadható meg, ugyanúgy mint a gyümölcs fogalma. Ahhoz tehát, hogy a konstruktív életvezetést valami kézzelfogható jelenséggel vagy jelenségkörrel azonosítani tudjuk, főként pedig hogy kialakításának útjait, módszereit is meg tudjuk határozni, azt kell tisztáznunk, hogy ez az elvont fogalom konkrétan miben tárgyiasul.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Erre a kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy a konstruktív életvezetés elemei, kissé még mindig általánosított formában egy emberképben jelennek meg, amely emberképet kifejtett, vagy kevésbé kifejtett változatban minden nevelési irányzat vagy koncepció alapul vesz. Az emberkép mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából fontos, mert orientáló támpontokat nyújt a nevelési törekvésekhez és hatásszervezéshez. Fontosságát az az álláspont is jól tükrözi, amely szerint „az emberkép a nevelés szempontjából ugyan nem minden, de emberkép nélkül nincs semmi”.[3]

Amennyiben arra a kérdésre keressük a választ, hogy az Európai Uniónak van-e már kialakult emberképe, s ismerjük-e ennek főbb vonásait, nincs nehéz feladatunk, a kérdésre igennel válaszolhatunk. Az Európai Unió működési mechanizmusait, elvárásait, fejlődési perspektíváit és stratégiáját felvázoló dokumentumok részben megjelölik az uniós gyakorlatnak megfelelő humán sajátosságokat, részben pedig ezek kikövetkeztethetőek az említett dokumentumokból, illetve magából az uniós valóságból.

Ezzel kapcsolatban, többek között a következőket olvashatjuk: „Minden ország oktatási programja tartalmaz szocioaffektív elemeket, többnyire nagyon általános formában. Ezek a célkitűzések általában a gyerekek személyiségének fejlődésére (önállóság és a felelősségérzet kialakulása) és a társas kapcsolatára (mások tiszteletben tartása, a másság tudomásulvétele stb.) vonatkoznak. Egyes országokban a nemzetközi integráció, a természeti környezet tisztelete vagy a felnőtt életre való felkészítés is szerepet kap.

Dániában a tanulni vágyás, más kultúrák megismerése, az ember és a természet közötti kapcsolat megértése, Németországban az esélyegyenlőség elvének a tisztelete, az udvariasság, a tolerancia és a felelősségérzet kialakítása szerepel a célkitűzések között. Görögországban az erkölcsi, vallási, humanitárius, nemzeti és más értékek megismerése, Spanyolországban a kezdeményezőkészség, a szolidaritás és a másság tisztelete a legfontosabb cél. Finnországban a következő kiemelt célok szerepelnek: személyiségfejlesztés, együttműködésre, mások figyelembevételére nevelés, egészségnevelés és környezetvédelem; az önálló információszerzés és -feldolgozás képességének kialakítása; más kultúrák tisztelete; fizikai, mentális és szociális képességek fejlesztése; felelős állampolgárrá nevelés...”[4]

A fentiekkel egybecsengenek azok az álláspontok, amelyeket az állampolgárokkal szemben, mint a „jövő követelményeit” fogalmaztak meg a német szövetségi tartományok oktatási miniszterei. Eszerint: „Említésre került, hogy a tudás mindig hozzáférhető (gondoljunk az internetre), és ezért az ismeretek magolása kevésbé szükséges. Ezzel szemben szükség van szociális jártasságokra, például a konfliktusmegoldás képességeire (interkulturális tanulás) és az együttműködési képességre, nyelvismeretre és a modern számítógépes és kommunikációs eszközök ismeretére.” Az új dolgok iránti nyitottságot és a kreativitást említik még, valamint az egyéni kezdeményezést és az egész életen át tartó tanulás szükségességét.[5]

Mindezek alapján, kissé általánosítva, azt mondhatjuk, hogy az Európai Unió emberképének alapvető jellemzője a moralitás és a szociális életképesség egysége.

Részletezve ennek az emberképnek a sajátosságait, úgy fogalmazhatunk, hogy az uniós társadalom elvárásainak megfelelő ember szocio-morális vonatkozásban altru- isztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az önfejlesztés, önérvényesítés tekintetében pedig a permanens önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait felelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias, összességében tehát konvertábilis egyén (lásd A.2.; A.3.; G.4.).

Látnunk kell azonban, hogy a felvázolt emberkép még mindig túlzottan elvont, túl magasan lebeg a nevelési gyakorlat terepe fölött. Ez azt is jelenti egyúttal, hogy nem tudjuk megjelölni azokat az utakat, hatásszervező, fejlesztő technikákat, amelyekkel a felsorolt tulajdonságok kialakíthatóak. Márpedig a neveléstudomány, s ennek megfelelően a neveléselmélet is fejlesztésre, felhasználásra orientált diszciplína, így nem állhat meg a kialakítandó sajátosságok listájának puszta felsorolásánál.

Nem kerülhető meg tehát az Európai Unió elvárásainak megfelelő konstruktív életvezetésű személyiség sajátosságainak további konkretizálása, operacionalizálása.

Ehhez a lépéshez azt kell világosan látnunk, hogy a konstruktív életvezetés, vagy a konstruktív életvezetésű emberkép végső soron egy konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban tárgyiasul és nyilvánul meg.

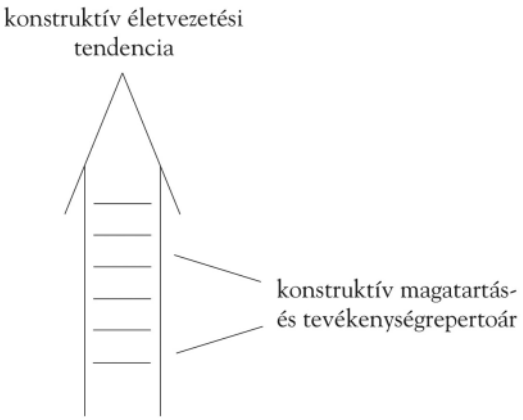
Az, hogy ez így van, azzal a ténnyel igazolható, hogy az egyén életvezetése, magatartási és tevékenységbeli megnyilvánulásai alapján minősíthető. Konkrétabban, az egyéni életvezetést attól függően értékeljük, s tekintjük konstruktívnak vagy destruktívnak, s a társadalom is attól függően méltányolja vagy szankcionálja kinek-ki- nek az életvitelét, hogy az illető mit tesz, mit alkot vagy mit követ el, vagyis magatartása és tevékenysége alapján.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Tekintve tehát azt, hogy az életvezetés, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár minősége ilyen szoros összefüggésben áll egymással, magától értetődő, hogy az egyik tényező, vagyis a magatartás- és tevékenységrepertoár formálása által befolyásolni tudjuk a másik tényező, az életvezetés minőségét is.

Ez közelebbről azt jelenti, hogy a nevelés keretében folyamatosan törekszünk a gyerekek szociálisan értékes, tehát közösségfejlesztő, morális, valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáinak stimulálására, megerősítésére, ezzel párhuzamosan pedig destruktív megnyilvánulásaik leépítésére. Ennek a törekvésnek az eredménye lesz, optimális esetben, az egyén konstruktív magatartás- és tevékenység- repertoárjának megszilárdulása, ami nem más, mint a konstruktív életvezetés tárgyiasult megjelenési formája. Ennek a repertoárnak a kialakulásával az életvezetés beáll konstruktív irányba (lásd az 1. ábrát).

konstruktív életvezetési tendencia



1. ÁBRA Az életvezetés kapcsolata a magatartás- és tevékenységrepertoárral

A továbbiakban a konstruktív életvezetés alapjául szolgáló magatartás- és tevékenységrepertoár főbb elemeit és megerősítésük legfontosabb megoldásmódjait fogjuk áttekinteni.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

3. fejezet - II. fejezet │A magatartás-formálás szerepe a konstruktív életvezetés megalapozásában

A magatartás-formálás a nevelésben alapozó szerepet tölt be. Ez a lépés lényegében a nevelés első szintjének tekinthető. Fontossága azonban rendkívüli, ugyanis a kialakított, megerősített magatartás- és tevékenységformák messzemenően meghatározzák az egyén életvezetésének irányát, minőségét.

Tehát, mint arról már szó esett, a konstruktív életvezetés megalapozásához mindenekelőtt az egyén konstruktív magatarás- és tevékenység-repertoárját kell megszilárdítani, vagyis képessé kell tenni arra, hogy a konstruktív magatartás- és tevékenységformákat végre tudja hajtani.

Amikor a pedagógus egy-egy ilyen tevékenységforma kialakításán és megerősítésén fáradozik, lényegében egy nevelési részérték közvetítését végzi. Ugyanis a globális nevelési érték, a konstruktív életvezetés, a konstruktív magatartás- és tevékenység-repertoárban testesül meg, ezt a repertoárt pedig a nevelő által megerősített egyes magatartás- és tevékenységformák építik fel. Ha tehát valamely konstruktív magatartás- vagy tevékenységformát erősítünk, ezzel lényegében értéket közvetítünk, azaz nevelési értékteremtést végeztünk.

A konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítését a nevelő olyan módon éri el, hogy a gyermekek konstruktív megnyilvánulásait tapasztalva, azokra elismeréssel, jóváhagyással, jutalmazással reagál. Ilyen úton segíti elő, hogy a konstruktív magatartásformák a magatartás- és tevékenységrepertoár szilárd, maradandó elemeivé váljanak. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan a nevelő a destruktív magatartásformákra tiltással, kritikával, szankciókkal válaszol. Ezáltal az ilyen magatartásformákat leépíti, kiszorítja a gyerekek magatartás-repertoárjából.

Ebben az esetben lényegében a szociális tanulás legegyszerűbb formája, az instrumentális kondicionálás alkalmazása történik. Ennek keretében a nevelő megerősítő és leépítő hatások mozgósításával formálja, alakítja a gyerekek magatartását. Ez az eljárás, amióta csak létezik nevelés, benne van a nevelési gyakorlatban, tehát sokkal régebb óta, mint azt a pszichológia leírta. A magatartás-formálásnak ez az útja nevezhető az ösztönös nevelés szintjének is, hiszen akár a szülő, akár a pedagógus különösebb szakmai megfontolások és felkészültség nélkül is, szinte folyamatosan befolyásolni törekszik ilyen módon a gyerekek magatartását.

A nevelő tehát munkája során egy szelektív hatásrendszert működtet, s ő ennek a hatásrendszernek a forrása. Ezen szelektív hatásrendszer eredményezi hosszabb távon, optimális esetben a gyerekek konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárjának megszilárdulását, vagyis az életvezetés konstruktív irányba történő beállását.

Mindebből következően a nevelőnek kötelessége a vázolt szelektív hatásrendszer folyamatos működtetése, hiszen ezáltal valósul meg a nevelési részértékek közvetítése. Éppen ezért a szelektív, orientáló hatásrendszer működtetésének felfüggesztése a nevelő részéről, vagyis a nevelői közömbösség az értékközvetítés beszüntetését is jelenti, így ez alapvető pedagógiai hibának tekinthető. Ezért indokoltak a fenntartások olyan nevelési irányzatokkal szemben, amelyek nem kívánják meg a nevelőtől a szelektív, orientáló hatásrendszer működtetését a nevelés folyamatában.

A szelektív hatásrendszer működtetése kétféleképpen lehetséges: ösztönösen és alacsonyabb hatásfokkal, illetve tudatosan és jó hatásfokkal.

Természetesen ahhoz, hogy a pedagógus a magatartás- és tevékenységrepertoár formálását szolgáló szelektív-orientáló hatásrendszert célirányosan, s így hatékonyan működtesse, nélkülözhetetlen, hogy ismerje ennek a repertoárnak a felépítését, vagyis azt, hogy melyek a repertoár elemei, tehát mely magatartás- és tevékenységformák tekinthetők konstruktívaknak, azaz értékeseknek, s így megerősítendőknek.

A nevelési törekvések, koncepciók, irányzatok bármilyen mélységű történeti és komparatív áttekintése egyértelműen arról győz meg bennünket, hogy a nevelés gyakorlata és elmélete végső soron annak a társadalmi elvárásnak a teljesítésére törekszik, hogy az egyént felkészítse magasrendű szociális funkciók ellátására, meghatározott minőségű társadalmi aktivitásra. Ennek megfelelően minden nevelési akció (például jutalmazó, büntető, felvilágosító, modellközvetítő stb. akciók) végső soron a társadalmilag értékes, de egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására irányul, s ez ad értelmet és létjogosultságot

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

minden, a nevelő hatások megszervezését célzó eljárásnak. Mindezt alátámasztja az a tény, hogy a társadalom az egyént nem személyiségbeli képződményeivel, hanem tetteivel és magatartásával azonosítja, s ezekből kiindulva méltányolja vagy szankcionálja.

Természetesen egy-egy történeti-társadalmi alakulat nem általában a magasrendű szociális aktivitásra történő felkészítést várja el a neveléstől, hanem sajátos érdekeinek és törekvéseinek megfelelő, meghatározott minőségű magatartás- és tevékenységformák elsajátítását kívánja meg. Ennek megfelelően, ha változnak a társadalmi igények, ezt követően kialakulnak azok a nevelési koncepciók is, amelyek a megváltozott igényeknek megfelelő jellegű és minőségű magatartás- és tevékenységformákat preferálnak, s ezek kialakítását és megerősítését tűzik ki célul.

A társadalom által elvárt magatartás- és tevékenységformák kialakítására való törekvés jól nyomon követhető minden konkrét nevelési koncepció esetében. Így a pedagógia történeti múltjából kiemelve a spártai nevelés példáját, látható a katonai jellegű tevékenység- és magatartásformák preferálása a nevelés gyakorlatában. Természetesen napjaink különböző pedagógiai irányzatai körében is könnyű felfedni a meghatározott minőségű társadalmi aktivitás kialakítását célzó törekvéseket. Az instrumentalista pedagógiai irányzat például az egyén számára hasznos, eredményes társadalmi alkalmazkodás magatartás- és tevékenységformáinak kidolgozását tekinti alapvető feladatának, a „társadalmi partnerviszonyra nevelés” koncepciója pedig a kompromisszumra hajló magatartásformák kialakítására törekszik.[1]

A különböző történelmi korok és társadalmi formációk keretében kialakult nevelési koncepciók, illetve korunk különböző nevelési irányzatainak áttekintése alapján általában megállapíthatónak látszik a nevelés közösségre orientált jellege, az, hogy a nevelés mindig a nemzet vagy a társadalom érdekeinek szolgálatában funkcionál, erre irányul. Ez konkrétan olyan formában nyilvánul meg, hogy az egyes nevelési koncepciókban többé-kevésbé világos megfogalmazásban, de mindig fellelhető a nemzeti vagy társadalmi érdekeket szolgáló, tehát közösségfejlesztő (morális) magatartás- vagy tevékenységformák, és az egyénre orientált, de áttételesen a nemzet vagy a társadalom érdekeinek is megfelelő önfejlesztő magatartásformák és tevékenységformák preferálása, az ezek kialakítását, megerősítését célzó törekvés.

Ennek megfelelően azt mondhatjuk, hogy a nevelés gyakorlata az egyént optimális színvonalú közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitásra törekszik felkészíteni, az ezt szolgáló magatartás- és tevékenységformák kialakításán, megerősítésén munkálkodik, a személyiséget pedig annak megfelelően értékeli, hogy milyen mértékben fejti ki közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitását.

1. 1. A morális magatartás- és tevékenységformák kialakítása

A fentiekből következően a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban a magatartás- és tevékenységformák két rétege különböztethető meg.

Az első rétegbe a legértékesebb, a közösségfejlesztő vagyis morális magatartás- és tevékenységformákat sorolhatjuk. Ezek azért kitüntetett fontosságúak, mert nélkülük a társadalom, a nemzet vagy más emberi közösségek sem fejlődhetnek, sőt hiányuk zavart okoz a közösségek életében. Éppen ezért, ha az egyén nem hajtja végre, nem produkálja a közösségfejlesztő, morális magatartás- és tevékenységformákat, ezt az emberi közösségek általában szankcionálják.

Ebben a kategóriában a pedagógiai szakirodalom alapján összeállítható, meglehetősen terjedelmes listából az Európai Unió stratégiai dokumentumai a következő magatartásformákat emelik ki általában, amelyek kialakítása az erkölcsi nevelés feladatkörébe utalható:

– a szellemi, fizikai vagy közéleti munka;

– az értékóvó magatartás, vagyis a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása;

– a segítőkészség vagy karitativitás;

– a toleráns magatartás;

– a fegyelmezettség.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ezeket a magatartás- és tevékenységformákat a nevelés sem ma, sem korábban nem spekulatív úton határozta meg és preferálja, hanem a társadalom gyakorlata és működése kényszeríti ki és teszi nélkülözhetetlenekké. Természetesen a morális magatartás- és tevékenységformák fenti listája nem zárt. Ezt a listát lehet bővíteni, kihagyni azonban egyetlen elemet sem lehet a felsoroltak közül, mert ebben az esetben nem beszélhetnénk teljes értékű erkölcsi nevelésről. Ez azt is jelenti, hogy egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai programjából a kiemelt öt morális magatartás- és tevékenységforma megerősítése, mint nevelési célkitűzés, nem hiányozhat. Ennél több tervezhető, kevesebb azonban nem.

Nézzük meg a továbbiakban kissé részletesebben, hogy miért nélkülözhetetlenek mindenekelőtt az Európai Unió szemszögéből a kiemelt, nemzetközileg is egyértelműen preferált, a társadalom által is megkövetelt morális magatartás- és tevékenységformák, mi indokolja fontosságukat.

Ami a szellemi, fizikai vagy közéleti munkát illeti, ebben az esetben maga a munka, és nem annak valamely változata a fontos. A munka közösség- és társadalomfejlesztő funkciója egyértelmű. Világszerte tapasztalható, hogy ha valamely állam nem képes bekapcsolni állampolgárainak munkavégző képességét a társadalmi termelés folyamatába, vagyis, ha megnövekszik a munkanélküliség, annak az országnak a gazdasági, de kulturális és egyéb területein is leáll vagy lelassul a fejlődése, pangó periódus áll be. Ezért minden állam vezetése törekszik ennek a helyzetnek a megelőzésére. Különböző jogi és közgazdasági szabályozókat alkalmaz, részben azért, hogy a népesség munkavállalói rétegét érdekeltté tegye a munkahely keresésében (például csökkenti a munkanélküli-segély összegét vagy időtartamát; a segélyt összekapcsolja kötelező közmunkákkal stb.). Ugyanakkor a munkáltatói réteget a munkahelyteremtésre ösztönzi (például adókedvezményekkel vagy más preferenciákkal). Amennyiben sikerül a munkanélküliség visszaszorítása, remélhető a társadalom fejlődési folyamatainak felgyorsulása is.

Nem véletlen tehát, hogy a munka, mint morális tevékenységforma megerősítése az erkölcsi nevelés feladatkörében kiemelt helyet foglal el.

Mindezzel azonban csak a munka közvetlen társadalmi jelentőségét érintettük. Tudnunk kell ugyanakkor, hogy a munka az egyén szempontjából is rendkívüli fontosságú, s így az egyéneken keresztül, közvetve is hatással van a társadalmi folyamatokra. A munka jelentősége az individuum vonatkozásában abban áll, hogy stabilizálja az életvezetést, vagyis nem engedi destruktív irányba elfordulni. Azt, hogy a munka az életvezetés nélkülözhetetlen stabilizáló tényezője, nemzetközi színtéren jól nyomon követhető folyamatok és adatok bizonyítják. Egyértelműen igazolja ezt az a tény, hogy abban az országban vagy országon belüli régióban, ahol megnövekszik a munkanélküliség, ezzel együtt növekszik a kriminalitás is.

A kriminalitás növekedésének természetesen gazdasági okai is vannak. Emellett azonban szerepet játszik ebben a vonatkozásban egy olyan pedagógiai törvényszerűség is, amit a következőképpen lehet megfogalmazni: ha az egyén számára nem áll rendelkezésre konstruktív tevékenységi lehetőség (munka), akkor aktivitási szükségletét destruktív módon fogja érvényesíteni. Más szavakkal ez az összefüggés úgy írható le, hogy a tétlenség stimulálja a destruktivitást.

Mindezt jól alátámasztják az unatkozó gyerekek magatartási jellegzetességei. Az unatkozó gyerek ugyanis előbb-utóbb veszélyessé válik környezete, de önmaga számára is, mert az unatkozás törvényszerűen destruktív akciókban kerül levezetésre.

Fontos ezen a ponton kiemelni, hogy az Európai Unió körvonalazódó nevelési koncepciójában a munkához való hozzájuttatás, a munkába történő bekapcsolás vagy ismételt bekapcsolás a társadalomba való integrálódás, illetve reintegrálódás egyik alapvető útjának, megoldásmódjának számít. Ennek érdekében azoknak az egyéneknek, akiknek a képzettsége nem elég a munkavállaláshoz, mert képzésük vagy idejekorán megszakadt, vagy nem volt kielégítő színvonalú, rendkívül sokféle támogatást és lehetőséget kínálnak fel a képzés folytatására, annak érdekében, hogy számukra a munkavállalást, s ezen keresztül a társadalmi reintegrációt lehetővé tegyék (lásd F.4.).

Természetes az eddigiek alapján az a törekvés, amely a nevelés keretében a munka mint tevékenységforma megerősítésére irányul. Ez a törekvés részben a szelektív hatásrendszer célirányos működtetésével érvényesíthető. Emellett azonban nélkülözhetetlen a gyerekek felelős feladatokkal való folyamatos ellátása. A permanens feladatvégzés a gyereket hozzászoktatja ahhoz, hogy ne unatkozzék, hanem a rendelkezésére álló időkereteket konstruktív tevékenységgel töltse ki, s önállóan keressen a maga számára értelmes feladatokat, tevékenységi lehetőséget. Mindez azt jelenti, hogy a gyermek szociálisan érettebbé válik, ami mindenekelőtt a számára permanensen biztosított feladatrendszernek köszönhető. Ez az összefüggés röviden úgy is megfogalmazható, hogy felelős feladatok nélkül nincs szociális érés.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az értékóvó magatartás, mint a morális magatartásformák nemzetközileg is nagyra értékelt következő változata, a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelmére irányul. Ellentéte a vandalizmus, amely erősen terjed, sok kárt okoz a társadalomnak, s amelyet ennek megfelelően minden modern állam üldöz és törvények által szankcionál. Ez önmagában is indokolja, hogy az iskola, illetve a nevelés gyakorlata nem térhet ki az értékóvó magatartás megerősítésének, vagyis az értékromboló magatartás leépítésének feladata elől.

Ennél azonban mélyebb összefüggések is meghúzódnak az értékóvó magatartás felértékelődése mögött. Nem nehéz belátni ugyanis, hogy a közösség szellemi és kulturális értékei az adott közösség, illetve az egyének szellemi és kulturális továbbfejlődésének bázisát, feltételrendszerét jelentik. Ennek a feltételrendszernek az erodálása tehát a fejlődési folyamatot fékezné, amit a társadalom természetesen nem tolerál. Ami pedig a természeti értékeket illeti, azok egyúttal a közösség természeti létfeltételei is, így rombolásuk közvetlenül létében veszélyeztetné az adott közösséget.

A fenti összefüggések alapján érthető, hogy az Európai Unió nevelési gyakorlatában a környezetvédelemre történő felkészítés domináns feladatnak számít. Ehhez a megfelelő ismeretbeli megalapozáson, valamint a természeti értékkel való közvetlen, élményszerű szembesítésen túl többek között a gyerekeket környezetvédelmi akciókba is törekszenek aktívan bekapcsolni.[2]

Kiemelt tényként kell kezelni ezen túl azt a körülményt, hogy az Európai Unió multikulturális szövetség. Ez a nevelés szempontjából azzal a feladattal jár együtt, hogy a tanulókat nem csupán saját nemzeti közösségük kulturális értékeinek megbecsülésére kell nevelni, hanem más népek, etnikumok kultúrájának értékelésére is. Ez a cél természetesen az ilyen irányú követelmények ismételgetésével, vagy pusztán intellektuális, verbális hatások érvényesítésével nem érhető el. Ehhez nem elég a különböző kultúrák értékeinek puszta megismertetése sem. Ha valahol, a nevelésnek ezen a pontján valóban nélkülözhetetlen a bizonyító erejű tények, ebben az esetben a kulturális, művészi alkotások felvonultatása a gyerekek előtt. Erre jó alkalmat kínálnak fel az Európai Unióban már szinte hagyományossá vált nemzetközi kulturális csereprogramok, az egy-egy ország kultúráját bemutató kulturális hetek. Emellett azonban az iskolák által szervezett csereutazások, testvérintézmények közti levelezések, utazási élménybeszámolók és tematikus gyűjtőmunkák szintén jó hatásfokkal kapcsolhatók be az értékóvó magatartás megerősítésének folyamatába (lásd C.2.;

G.4.).

Az értékóvó magatartás megerősítésében, valamint az értékromboló megnyilvánulások leépítésében nyilvánvalóan nélkülözhetetlen a szelektív hatásrendszer következetes és folyamatos alkalmazása is. Azonban az ilyen úton megvalósított kondicionálás mellett a neveléstudomány és nevelési gyakorlat felkínál egy komplexebb és preventív hatással rendelkező megoldásmódot az értékóvó magatartás megerősítése céljából. Ez a megoldásmód az alkotótevékenység alkalmazása.[3]

Az alkotótevékenység, főbb variánsait tekintve lehet intellektuális vagy manuális jellegű. Azonban mindkét változat egyenértékű abban a tekintetben, hogy a gyerekeket az értékteremtés felé orientálja, így megelőzi az értékromboló beállítódás kialakulását. Lehetővé teszi az alkotás örömének átélését, s feléleszti a törekvést ennek az élménynek a folyamatos keresésére. Az alkotótevékenység ezen előnyei arra utalnak, hogy ennek a tevékenységformának a működtetése az iskolában és az iskolán kívüli színtereken bőségesen visszatéríti a közösségnek vagy a társadalomnak azt a befektetést, amit ez a tevékenységforma igényel (lásd C.2.; D.5.).

A segítőkészség vagy karitativitás mint morális magatartásforma, nemzetközi felértékelődése a 20. században jól nyomon követhető. Ezt a felértékelődést jelzi a sokféle karitatív szervezet megalakulása, illetve hosszabb-rövidebb távú civil karitatív szerveződések, mozgalmak gyakori megjelenése.

A segítőkészség felértékelődése mögött többek között az a felismerés áll, hogy az egyes népcsoportok vagy egyének fontos, esetenként pótolhatatlan szellemi, kulturális vagy manuális értékek hordozói lehetnek. Éppen ezért elvesztésük veszteséget jelent az emberi közösség vagy szűkebb közösségek számára. Ebből kiindulva a társadalom ösztönzi az állampolgárt a veszélybe került csoportok vagy egyének mint értékhordozók megsegítésére, megmentésére, sőt esetenként, a kötelező segítségnyújtás formájában ki is kényszeríti ezt a magatartást, elmaradását pedig szankcionálja.

A segítőkészség mint magatartásforma megerősítésében, a szelektív hatásrendszer mellett az olyan szituációk játszanak kiemelkedő szerepet, ahol a gyerekeknek módjuk van kölcsönös segítségadásra, illetve amely szituációk késztetik is a gyerekeket egymás segítésére. Ilyen szituációkat kínálnak többek között a csapatjátékok, csapatsportok, a csoport- vagy páros munka az oktatási folyamatban, illetve a bizottsági

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

munkaforma az önkormányzati tevékenység keretében, de idesorolhatóak az iskolán belüli patronálási és az iskolán kívül szervezett karitatív akciók is.

A segítőkészséggel kapcsolatban, az Európai Unió gyakorlatát is figyelembe véve, meg kell jegyezni, hogy ezt a magatartásformát mint az együttműködéshez nélkülözhetetlen feltételt is szükséges értékelni. Ez tehát fontos ahhoz, hogy az egyén különböző munkacsoportokba be tudjon illeszkedni, ott el tudja fogadtatni magát. Fontos itt hangsúlyozni, hogy a segítségadás az egyik leghatékonyabb kapcsolatépítő tényező. Ennél is fontosabb körülmény, hogy a beilleszkedni vagy felzárkózni törekvő egyént segítőkész csoportok támogassák ilyen irányú törekvéseiben. Erről az oldalról szemlélve a segítőkészség az együttműködés képessége mellett az egyén sikeres konvertálódásának, az új feltételekhez való alkalmazkodásának, de a társadalomhoz történő reintegrációjának, sőt reszocializálódásának is fontos feltétele lehet.

Nem véletlen, hogy az Európai Unió a szegregációval szemben támogatja az integratív, inkluzív jellegű, illetve a különböző képességszintű tanulókat együttesen fejleszteni törekvő iskolamodelleket.[4] Ezekben az iskolákban a kutatási-vizsgálati eredmények szerint kedvezőek a feltételek a segítőkész magatartás megerősítésére, s emellett kognitív fejlesztő hatásuk is számottevő (lásd G.5.; G.6.).

A toleráns magatartás fontossága egyenesen következik az Európai Unió soknemzetiségű, multikulturális jellegéből. Nyilvánvaló, hogy az intoleranciából következő feszültségekkel terhelten az uniós társadalom és gazdaság nem működhetne zavartalanul és eredményesen. Emellett azonban ez a magatartásforma az életpályája során bekövetkező változásokhoz, átállási kényszerekhez való alkalmazkodásban is segítségére van az állampolgárnak.

Ennek a magatartásformának a megerősítésében a különböző kultúrák megismertetése mellett az idegen nyelv vagy nyelvek elsajátításának (a két- vagy többnyelvűség kialakításának), a nemzeti vagy kulturális szempontból, illetve a képességszint tekintetében heterogén munkacsoportokban folyó kooperatív feladatmegoldási folyamatoknak, valamint az integratív iskolamodelleknek van jelentős szerepük.[5]

Végül a morális magatartásformák sorában a fegyelmezettséggel kapcsolatban azt fontos kiemelni, hogy ennek a magatartásformának a megítélése napjainkban ellentmondásos, bizonytalan, sőt olyan vélemények is megfogalmazódnak, hogy a demokratizálódás fejlődésével jelentőségét veszíti, illetve megkövetelése az egyéni jogok és szabadság korlátozását jelentheti. Mindezen vélekedésekkel szemben azonban a társadalmi gyakorlat tényei arra figyelmeztetnek, hogy a társadalom életének lényeges területein a fegyelmezettség határozottan felértékelődik, jelentősége nő.

Ilyen lényeges terület többek között a közlekedési fegyelem. Ebben a szférában a fegyelmezett magatartással szembeni elvárások, követelmények, illetve a fegyelmezetlenséget sújtó szankciók határozott szigorodása figyelhető meg. Hozzá kell azonban ehhez fűzni, hogy nem a közlekedés az a legfontosabb terület, ahol a fegyelmezettség felértékelődése leginkább tapasztalható, hanem a munka. Ma már egyre nyilvánvalóbb tény mindenki számára, hogy ha valaki nem képes vagy nem hajlandó követni magatartási síkon munkahelyének munkafegyelmi követelményeit, szinte bizonyos, hogy el fogja veszíteni a munkáját.

A munkahely elvesztése, mint azt láttuk, destabilizálja az életvezetést. Érthető tehát, hogy ennek megelőzése érdekében az iskolának, de a családnak is mindent meg kell tennie annak érdekében, hogy a gyerekeknél megerősítsék a fegyelmezettség magatartásformáját. Ez részben a szelektív hatásrendszer működtetése útján valósulhat meg. Ehhez azonban társítani kell a gyerekek permanens tevékenykedtetését, hiszen a tétlenség a fegyelem legfőbb ellensége.

A foglalkoztatás esetében mindenekelőtt a folyamatosságot szükséges hangsúlyozni. A tevékenységi folyamatot ugyanis nem lehet felfüggeszteni, szüneteltetni a hétvégeken vagy az iskolai vakáció idején. Az ilyen tevékenységi vákuumokat ugyanis a gyerekek destruktív, a fegyelmi normákat sértő akciókkal fogják kitölteni, így a fegyelmezettség mint magatartásforma rövidesen leépül.

Meg kell azonban jegyezni, hogy folyamatos tevékenységről beszélve nem valamiféle szorosan szabályozott, netán kényszer jellegű tevékenykedtetésre kell gondolnunk, hanem különböző tevékenységi alternatívák felkínálására, illetve a gyermek érdeklődésének megfelelő tevékenység feltételeinek megteremtésére.[6]

Ez azt jelenti, hogy a zárt oktatás helyett a nyitott oktatás, az egységesítő szemléletmódot érvényesítő hagyományos iskola helyett a differenciálást és a kapcsolatépítést preferáló adaptív iskola kínál kedvező szerepet a tanulók minden rétegére kiterjedő és kulturált tevékenykedtetésére, s ezzel a normakövető, fegyelmezett magatartás megerősítésére (lásd D.1.; E.1.).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az áttekintett morális magatartás- és tevékenységformák mint nevelési részértékek vagy alapértékek fontossága, nem szorul további igazolásra. Könnyen belátható, hogy ezek védik az egyént, de ezek biztosítják a társadalom intézményeinek működését is. Mellőzésük vagy felfüggesztésük a társadalom anarchizalódásához vezetne.[7]

Tehát a nevelés keretében meg kell erősíteni a közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás- és tevékenységformákat, mivel a szűkebb és a legtágabb emberi közösségek, sőt az egyén érdeke is ezt diktálja. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a nevelés közösségi értékeket közvetítő, közösségre orientált tevékenység.

A nevelés közösségre orientált jellegét esetenként kritika éri. Azonban világosan látnunk kell, hogy közösségellenes nevelés soha nem létezett, és ilyen a jövőben sem lesz. A nevelés lényegi sajátossága a közösségre orientált jelleg, hiszen a születésekor biológiai lényből, az emberből szociális lényt kell formálnia, olyan egyént, aki beilleszkedik a szociális térbe, mivel képes annak elvárásait, szabályait követni, így az alapvetően közösségi, vagyis a közösség életét szabályozó morális normákat is.

A nevelés közösségi jellegét érintő kritika olyan formában is megfogalmazódik, hogy a társadalomnak nem elsősorban közösségre orientált egyénekre, hanem sikeres vállalkozókra van szüksége, tehát ilyen egyének formálása a fő feladat. Természetesen a sikeres vállalkozók fontos szerepet töltenek be a társadalomban. Látnunk kell azonban azt is, hogy a vállalkozások többfélék lehetnek, nevezetesen megkülönböztethetünk konstruktív, tehát közösségfejlesztő és destruktív vállalkozásokat. Nincs olyan társadalom, amely a közösség érdekeit sértő destruktív vállalkozásokat tolerálná. Így vállalkozókat nevelni is csak a morális magatartás- és tevékenységformák egyidejű megerősítése mellett lehet.

Végül történelmi érvek is alátámasztják a nevelés közösségre orientált jellegének fontosságát. Ezzel kapcsolatban érdemes áttekinteni, hogy kiket őriz meg egy nemzet emlékezete, azokat-e, akik saját egoisztikus érdekeikre orientált életvezetést realizáltak vagy azokat, akik a nemzet mint közösség fejlődése, fennmaradása érdekében hoztak áldozatot vagy alkottak maradandót. A nemzet emlékezete egyúttal a közösség értékítéletét is tükrözi, amely szerint a közösség érdekében végrehajtott tettek állnak mindenekfölött.

2. 2. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák megerősítése

Természetesen egyoldalú lenne a nevelés, ha csupán a közösségfejlesztő, morális magatartás- és tevékenységformák megerősítését tűzné ki célul. Ilyen egyoldalúságok mind az elméletben, mind a nevelési gyakorlatban előfordultak. Ezek az anomáliák azonban kiküszöbölhetők, mégpedig olyan módon, hogy a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár második rétegét, az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat is kialakítjuk. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák az egyén fejlődésének, eredményességének, sikereinek pedagógiai feltételei. Ezek megerősítése szintén a nevelés feladata, hiszen a konstruktív életvezetés fogalmába az egyéni eredményesség, a folyamatos fejlődés is beletartozik.

Kissé gyakorlatiasabban fogalmazva, azt mondhatjuk, hogy a nevelésnek az is feladata, hogy az egyént az életben maradásra, a létfenntartásra is felkészítse. Amennyiben csupán a morális, altruisztikus magatartás- és tevékenységformák megerősítését, kialakítását végeznénk el, elmulasztanánk az egyén jövőjéről való kötelező gondoskodást.

Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kimunkálásának fontosságát jelzi, hogy az erre irányuló teendők többnyire önálló nevelési feladatok formájában jelennek meg a neveléselméleti szakirodalomban. Közelebbről az értelmi nevelés, az esztétikai nevelés és az egészséges életmódra nevelés feladatairól van szó, amelyek végső soron az alábbi önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítására, megerősítésére irányulnak:

- – intellektuális-művelődési tevékenység;
- – esztétikai tevékenység;
- – az egészséges életmód normáit követő magatartás.

Ezeknek a magatartás- és tevékenységformáknak a szerepe az életvezetés eredményességének, sikerének elősegítésében kétségbevonhatatlan, s a neveléselméleti szakirodalomban ugyanúgy, mint a társadalmi gyakorlatban, elismert. Ezért megerősítésük, mint nevelési célkitűzés a nevelő-oktató intézmények pedagógiai programjaiból nem hiányozhat. Természetesen az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák listája sem zárt,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

ebbe a körbe fel lehet venni további magatartás- és tevékenységformákat, a felsorolt három változatból azonban egy sem hagyható el anélkül, hogy ezáltal az életvezetés konstruktivitását és stabilitását ne veszélyeztetnénk. Mindezt természetesen nem nehéz bizonyítani.

Ami az intellektuális-művelődési tevékenységet illeti, ennek megerősítése nem mást jelent, mint a tanulás megszerettetését, a tanulás, az ismeretek bővítése és megújítása iránti nyitottságot. Amennyiben ezt mint nevelési eredményt el tudjuk érni, az azt jelenti, hogy az egyén folyamatosan korszerűsítve és bővítve ismeretrendszerét, a folyton változó élethelyzeteket, az azokból adódó feladatokat és problémákat, erre a fejlett ismeretrendszerre támaszkodva sikeresen tudja megoldani.

A tanulás, az ismeretszerző-művelődési tevékenység pedagógiai súlyát jól érzékelhetjük, ha átgondoljuk, hogy vajon képes-e valaki konstruktív életvezetést realizálni akkor, ha kétfajta tevékenységet nem hajlandó vállalni: a munkát és a tanulást. Ez nyilvánvalóan nem lehetséges. Tehát, ha nem tudjuk megerősíteni az egyén magatartás- és tevékenységrepertoárjában ezt a két konstruktív tevékenységformát, ez azzal a következménnyel jár, hogy nem sikerül megalapozni a konstruktív életvezetést, a nevelési folyamat kudarccal végződik.

Az egyén ismeretszerzésre irányuló motiváltságának fontosságát az Európai Unió stratégiai dokumentumai kiemelten hangsúlyozzák. Ez a permanens önképzés, más elnevezéssel az élethosszig tartó tanulás személyiségbeli alapja.

Az élethosszig tartó tanulás az Európai Unióban az egyik alapvető követelmény az egyénnel szemben, mivel ez nélkülözhetetlen az egzisztenciális biztonság fenntartásához. Ez úgy értendő, hogy a tanulás iránti készség lehetővé teszi az ember számára az új kihívásoknak, új helyzeteknek való megfelelést, az átállást új munkakörökre, illetve a társadalomba történő reintegrációt az új feladatok megoldásához szükséges új ismeretek elsajátítása révén (lásd A.3.; F.4.).

Nyilvánvalóan a családnak és az iskolának kötelessége arra törekedni, hogy a gyereket ne csupán az ismereteket kötelességszerűen befogadó lénynek tekintse, s ne csak az ismeretközvetítésre koncentráljon, hanem eközben ne tévessze szem elől a legalább ennyire fontos nevelési célkitűzést, vagyis a tanulás megszerettetését sem. Ezt a célt nyilvánvalóan az okatási-tanulási folyamat megfelelő szervezésével lehet elérni.

Mai ismereteink szerint a tanulással kapcsolatos pozitív viszonyulás kialakításában sok tényezőnek van szerepe (lásd B.2.; B.3.; D.2.; D.3.; E.1.; G.2.; G.3.). Ezek közül azonban kettő kitüntetett jelentőségűnek látszik. Az egyik a gyakori sikervisszajelzés a pedagógus vagy más felnőtt részéről. Természetesen a sikervisszajelzéseknek megalapozottaknak kell lenniük, különben a gyereket megtévesztenénk, tevékenységét dezorientálnánk. Ennek vesszük elejét a másik tényező működtetésével, s tesszük megalapozottan alkalmazhatóvá a sikervisszajelzéseket. Ez, a sikervisszajelzésekkel szoros funkcionális kapcsolatban álló tényező, a tanulmányi feladatok megoldásához csatlakozó segítségadás a felnőtt részéről. Ez segíti hozzá a gyerekeket a sikeres problémamegoldáshoz, s ez ad alapot a felnőttnek a sikervisszajelzésekhez. Nem véletlen, hogy a 20. századi nevelési koncepciók szinte kivétel nélkül kiemelt jelentőséget tulajdonítanak ennek a két tényezőnek, amelyeket a pedagógusszerep legfontosabb jellemzőiként tartanak számon.

Az esztétikai tevékenység fontossága az életvezetés sikere, konstruktivitása szempontjából szintén a 20. századi neveléstudomány felismerése.

Az esztétikai tevékenységi körből mint pedagógiai sikertényezőt, mindenekelőtt két változatot emelhetünk ki: az egyik az egyénnek önmagára irányuló esztétikai tevékenysége, a másik a környezetre irányuló esztétikai tevékenység.

Az önmagunkra irányuló esztétikai tevékenység funkciója a személyi esztétikum megteremtése. Ez a tulajdonképpeni sikertényező. Nem nehéz belátni ugyanis, hogy kapcsolatok kialakításának és fenntartásának sikere áll vagy bukik a személyi esztétikumon. A személyi kapcsolatok rendszere pedig korunk bonyolult társadalmában az eredményesség, a sikeresség fontos feltétele. Emellett a személyi esztétikum bizalmat is ébreszt az egyén iránt. Ezért nem véletlen, hogy bizonyos foglalkozási ágak (üzletkötő, banki alkalmazott, elárusító stb.) esetenként szigorú esztétikai normák alapján is szelektálnak a munkára jelentkezők között (lásd C.3.).

Az egyénnek az a törekvése, hogy önmagán különböző esztétikai megoldásmódokat kipróbáljon, az egyedfejlődés során spontán módon megjelenik a prepubertással kezdődően. Fontos, hogy ezt a törekvést ne fojtsuk el, hanem orientáljuk, azaz megfelelő instrukciókkal segítsük, annak érdekében, hogy a próbálkozások megfelelő kultúrnívón mozogjanak, s a gyerekek hasznosítható tapasztalatokat szerezhessenek azzal

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kapcsolatban, hogy saját adottságaikat is figyelembe véve a maximumot hozzák ki önmagukból a személyi esztétikum tekintetében. A személyi esztétikum felértékelődését jelzi többek között az a körülmény, hogy nem egy ország nevelési gyakorlatában a test- és szépségápolást önálló tantárgyként vezették be az utóbbi évtizedekben a középfokú iskolákban, illetve esetenként a főiskolákon is.

A környezetre irányuló esztétikai tevékenység funkciója a környezeti esztétikum megteremtése. Ebben az esetben ez a sikertényező. A környezet esztétikuma ugyanis vonzó hatású, így az esztétikus környezet vonzza a vásárlókat, ügyfeleket vagy a turistákat. Ezt figyelembe véve nagyon is természetesnek tűnik, hogy ha egy új üzlettulajdonos átvesz egy régi üzletet, első teendője annak felújítása, megszépítése. Ez nyilván a nagyobb gazdasági siker egyik feltétele. Nem egy országban megfigyelhető az a törekvés, amely arra irányul, hogy a leendő állampolgárokat már az iskolában felkészítsék környezetük szépítésére. Ezt követően pedig polgáraiktól megkövetelik lakókörnyezetük karbantartását, illetve erre irányuló próbálkozásaikat sokoldalúan támogatják. Ezzel elérik azt, hogy az adott ország vonzóvá válik a turisták számára, ami hasznos lesz a nemzetnek, de hasznos lesz az egyéneknek is.

Az iskola feladata ennek a tevékenységformának a megerősítését illetően többek között abban áll, hogy tapasztalatokhoz juttassa a gyerekeket környezetük szépítésében, s részeltesse őket ezen keresztül az esztétikus környezet élvezetének élményében. Figyelembe kell venni ugyanis azt a tényt, hogy ezt az élményt a családok egy része nem tudja biztosítani. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni azt, hogy ebben az esetben a gyerekek valódi, célirányos esztétikai foglalkoztatása a kívánatos, bevonva őket az iskola belső és külső környezetének, vagy a lakóhely egy-egy területének szépítésébe, rendezésébe. Így biztosítható, hogy a gyerekek tapasztalatokhoz jussanak különböző esztétikai megoldásmódok alkalmazását illetően, s később ezeket a tapasztalatokat saját környezetük vagy vállalkozásuk esztétikai megformálásánál is hasznosítani tudják. Ezt a tapasztalati anyagot semmiféle verbális esztétizálás nem helyettesítheti, sőt az esztétikai verbalizmus monoton és élményeket nélkülöző, az aktivitást háttérbe szorító volta következtében inkább gyengíti, mint erősíti a környezet szépítésére irányuló törekvést (lásd C.2.).

Az egészséges életmód magatartásformáira áttérve: ezek funkciója magától értetődően az egészség fenntartása, megőrzése. Ebben az esetben a sikertényező az egészség. Ennek fontossága az életvezetés kiegyensúlyozottsága és eredményessége szempontjából nem szorul bizonyításra.

Az egészség fenntartását szolgáló magatartásformák közül mindenekelőtt a mozgást kell kiemelni. A mozgás életünket meghatározó szerepét szükségtelen részletezni, s ugyanígy a mozgás megszerettetésének jelentősége is evidens. Ami azonban a mozgással kapcsolatos pozitív viszonyulás kialakításának útjait, megoldásmódjait illeti, ez már korántsem egyértelmű és magától értetődő. Ennek a nevelési célkitűzésnek az elérése nem könnyű, s ezen a területen a nevelési gyakorlat hatékonysága sem kielégítő.

A mozgás mint magatartásforma megerősítésének folyamatát elemezve az nyilvánvalónak látszik, hogy ennek kerete a mozgásos program. A mozgásos program azonban sokféleképpen és más-más nevelési hatásfokkal szervezhető meg. Amennyiben a mozgásos program teljesítménycentrikus, monoton vagy kudarcélményekkel terhelt, illetve puszta testgyakorlatra redukált, ez többet árt, mint használ. A differenciált, tehát a teljesítőképességhez igazodó, a játékszükségletet, a változatosság iránti szükségletet érvényesülni engedő, vagyis vonzó mozgásos programtól várható az, hogy külső nyomás nélkül, latens módon megszeretteti a mozgást, s felébreszti a törekvést az egyénben az iránt, hogy a későbbiekben szabadidejében mozgásos programokat is szervezzen önmaga számára, s így tartsa karban egészségét.

Az egészség karbantartásához szükséges másik nélkülözhetetlen feltétel a higiéniai szabályokat követő magatartás. Ennek kialakítása mindenekelőtt a megfelelő tárgyi feltételrendszer megteremtését igényli. Az ezen a feltételrendszeren történő takarékoskodás súlyos következményekkel jár. Mindenekelőtt a népesség egészségi állapotának romlása következik be, ami a társadalomra is nagy anyagi terheket ró. Hasonló súlyú probléma azonban az is, hogy csökken a népesség higiéniai kultúrájának színvonala. Ez pedig elriasztó hatással van más államok polgáraira, s ez rontja a népesség nemzetközi megítélését, uniós presztízsét.

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy a társadalmilag értékes és egyénileg eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására való törekvés a nevelés elválaszthatatlan kritériuma.

Mindebből következően megfogalmazható az az összefüggés is, hogy csak olyan akciókat tekinthetünk a nevelési folyamat funkcionális részeinek, tehát tényleges nevelési akcióknak, amelyek a magatartás és a tevékenység formálását szolgálják. Az olyan akciók, amelyek ennek a kritériumnak nem felelnek meg, a pedagógiai tevékenység üresjáratú, funkciótlan elemei, amelyek éppen ezért akadályai is a hatékony nevelőmunkának. Meg kell jegyezni, hogy egy-egy nevelési intézmény munkájának színvonala és

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

eredményessége éppen attól függ döntően, hogy tevékenysége mennyire terhelt ilyen üresjáratú, formális, tehát a magatartás és tevékenység alakítása szempontjából improduktív akciókkal.

3. 3.A magatartás-formálás hatásrendszerének megszervezése

Az egyes magatartás- és tevékenységformákat tárgyalva már szó esett azokról a nevelési teendőkről és feltételekről, amelyek az értékeseknek tekintett magatartás- és tevékenységformák megerősítését szolgálják. Ezen a ponton azonban, az egyedi megállapításokra támaszkodó általános szabályok is megfogalmazhatóak. Eszerint egyértelmű, hogy a konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítése, illetve a destruktív változatok leépítése az instrumentális kondicionálás törvényszerűségének megfelelően, a szelektív (megerősítő-leépítő) hatásrendszer alkalmazása útján érhető el (lásd B.3.; B.4.).Ennek ellenére azt is meg kell állapítanunk, hogy a nevelésben a magatartás- és tevékenységformálás bonyolultabb folyamat a kondicionálásnál. A nevelés esetében van ugyanis egy jelentős többlet, nevezetesen a konstruktív megnyilatkozások kereteinek megszervezése. Ezek a keretek a feladatok és a tevékenységi alternatívák. Funkciójuk az, hogy maguk is szabályozzák a gyerekek aktivitását olyan módon, hogy előhívják mindenekelőtt a megerősítendő magatartás- és tevékenységformákat, így nem kell azok véletlen és ritka előfordulásaira várnunk, így a megerősítő hatásrendszert is nagy gyakorisággal és hatékonysággal alkalmazhatjuk. Ez, vagyis a család, illetve az iskola által nyújtott tevékenységi kínálat a konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítésének alapfeltétele, s erre épül rá a szelektív hatásrendszer (lásd B.1.; D.1.).

A tevékenységi kínálat szélessége, gazdagsága az, ami a magatartás-formálás eredményességét, s ezzel együtt a nevelés eredményességét is alapvetően meghatározza. Ez az összefüggés a 20. századi nevelési gyakorlat tényei alapján lett ismert, s egyre jobban felértékelődtek azok a nevelési-oktatási intézmények, amelyek szélesítették tevékenységi kínálatukat, mivel ezáltal eredményességük is fokozódott. Ennek megfelelően, tehát nem túlzás a tevékenységi kínálat és az eredményesség kapcsolatát olyan módon megfogalmazni, hogy egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai hatásfoka egyenesen arányos tevékenységi kínálatának szélességével.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a nevelés keretében nem elég annak elérését célul kitűzni, hogy az egyén csupán képes legyen a konstruktív magatartás- és tevékenységformák végrehajtására a szociális kontroll körülményei között, vagy valamilyen oktató-nevelő intézmény ösztönzésére. Tehát külső hatások nyomán, mintegy ezekhez alkalmazkodva produkáljon konstruktív tevékenység- és magatartásformákat. A cél ehelyett nyilvánvalóan annak elérése, hogy az egyén ezeket a magatartásformákat autonóm módon, személyiségének belső feltételrendszere által determináltan hajtsa végre, akkor is, ha már intézményes nevelése befejeződött, illetve erre külső tényezők nem kényszerítik. Azt, hogy ez elérhető, éppen a permanens önnevelés és önképzés létezése bizonyítja.

Mindezen összefüggések alapján következtethetünk arra, hogy a nevelési folyamat eredménye nem egyszerűen a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítása, megszilárdítása, hanem az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák létrejötte. Ehhez azonban az szükséges, hogy a nevelés keretében kifejlesszük a személyiségben a konstruktív magatartás- és tevékenységformákat stimuláló ösztönző-motivációs képződményeket.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4. fejezet - III. fejezet │ A személyiség sajátosságainak hatása az életvezetés alakulására

Mint tudjuk, az emberi aktivitás nem determinálatlan jelenség, hanem meghatározott személyiségbeli feltételrendszer szabályozása alatt áll. Ebből következően, ha a magatartás- és tevékenységrepertoárra, s ezzel az életvezetésre befolyást kívánunk gyakorolni, akkor az említett személyiségbeli feltételrendszert kell megfelelő szociális minőségben kifejlesztenünk. Ez a szubjektív feltételrendszer, a személyiség belső sajátosságainak rendszere, mint determináns fogja ösztönözni az egyént arra, hogy szociális és individuális értelemben is fejlesztő módon tevékenykedjék, vagyis konstruktív életvezetést realizáljon.

Mindebből az következik, hogy a nevelési értékteremtés, vagyis a konstruktív életvezetés megalapozása elválaszthatatlanul magában foglalja a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár kiépítését, s az ezt szubjektív oldalról szabályozó személyiségbeli sajátosságcsoportok kifejlesztését is.

Konkrétabban a magatartást, a tevékenységet az életvezetés egészét a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportja vezérli és stabilizálja. Ez az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport lényegében a személyiség magasrendű, szociális szükségletrendszerével azonos. A szükségletek aktivitást és döntéseket meghatározó, s ezen keresztül az életvezetés egészére kiható szerepét a 20. századi pedagógia és pszichológia egyetértően és egyértelműen felismerte, s ma is elismeri.[1]

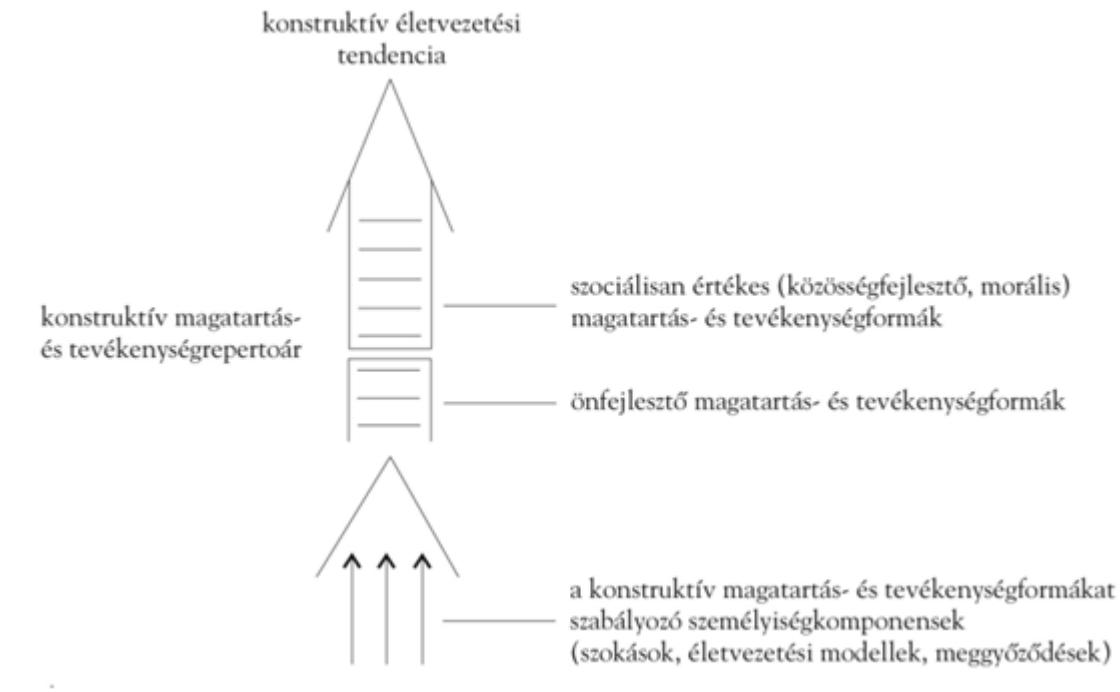
A konstruktív életvezetés alapját tehát a konstruktív magatartás- és tevékenység-repertoár mellett az életvezetés szilárdságát és következetességét, autonóm jellegét biztosító magasrendű ösztönző-motivációs személyiségkomponensek alkotják, amelyek szintén nevelési értékek, s amelyek kifejlesztése ugyancsak a nevelés feladata.

Ilyen magasrendű személyiségkomponenseknek tekinthetők mindenekelőtt a szokások, a példaképek-eszményképek (életvezetési modellek) és a meggyőződések (lásd a 2- ábrát).

1. 1. A konstruktív életvezetés személyiségbeli feltételei

A nevelés elméletének és gyakorlatának történeti alakulása azt bizonyítja, hogy bár a pedagógiában mindig kifejezett törekvés élt az értékes és maradandó magatartásformák kialakítására, ez a törekvés azzal az egyre határozottabb feltételezéssel egészült ki, hogy a társadalom elvárásainak megfelelő magatartásformák szilárd személyiségbeli determinánsokon alapulnak.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.



2. ÁBRA A konstruktív életvezetés mint nevelési (pedagógiai) érték

Ezek a személyiségkomponensek igen sokféle terminussal jelölten és sokféle magyarázó elv keretében szerepelnek a pedagógiai szakirodalomban (jellem, érzület, törekvés, autonóm morál, szilárd akarati irány, szokás, meggyőződés, eszménykép, irányultság, beállítódás, motívum, szükséglet), funkciójuk lényege azonban azonos: a személyiség és ezáltal a magatartás szilárdságának, orientáltságának biztosítása, vagyis a magatartás adott történelmi és társadalmi elvárásoknak megfelelő, tartós autonóm szabályozása.

A pedagógiai tények, a nevelés elméletével és gyakorlatával kapcsolatos felismerések tehát arra utalnak, hogy a nevelés folyamatában az autonóm szabályozású, társadalmilag értékes magatartás- és tevékenységformák kialakítása zajlik le, természetesen az ettől elválaszthatatlan, a szabályozást ellátó személyiségbeli feltételrendszer megteremtésével együtt.

Eszerint a nevelési folyamatban a magatartás- és tevékenységformálás a személyiségfejlesztéssel egységben történik. Ezen a ponton elkerülhetetlen annak a kérdésnek a tisztázása, hogy milyen személyiségbeli képződményekből épül fel a magatartást és tevékenységet orientáló szubjektív feltételrendszer, azaz a nevelés folyamatában milyen személyiségkomponensek kialakítása történik meg? A pedagógiai és pszichológiai szakirodalom széles köre alapján a fenti kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy az egyén aktivitását a személyiség egymással szoros kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályozza:

– az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport

– és a kognitív, azaz szervező-végrehajtó sajátosságcsoport.

Az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport foglalja magában a motivációs-szükségleti képződményeket. A kognitív szervező-végrehajtó sajátosságcsoport lényegében az ismeretekből, jártasságokból, készségekből, képességekből épül fel.[2]

Ki kell emelni az eddigiekkel kapcsolatban azt a tényt, hogy a személyiség ösztön- ző-reguláló és szervező-végrehajtó sajátosságcsoportja, bármilyen szoros kölcsönhatásban látja is el az aktivitás determinációját, s e két sajátosságcsoport elemeit bármennyire is együtt tartja nyilván a pedagógia, mint fejlesztő-formálandó sajátosságokat, a két sajátosságcsoport között természetüket, funkciójukat, főként pedig az őket alakító pedagógiai hatásrendszert és -folyamatot tekintve lényeges eltérések vannak. Ezeknek az eltéréseknek a figyelmen kívül hagyása, az ösztönző-reguláló és a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport természetének szemléletbeli összemosása, differenciálatlan értelmezése olyan torz következményekkel jár, hogy a gyakorlat csak az utóbbi sajátosságcsoport formálását tekinti feladatának, illetve olyan téves feltételezések csapdájába esik, hogy az ismeretek közvetítésével, valamint a jártasságok, készségek és képességek fejlesztésével egyúttal a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nevelési feladatok is megoldódnak, s már nincs szükség speciális nevelési teendők elvégzésére és a nevelési hatásrendszer megszervezésére.

Nézzük tehát kissé részletesebben a két funkcionális sajátosságcsoport közti főbb, pedagógiai szempontból releváns eltéréseket.

1.1. 1.1. A személyiség kognitív sajátosságainak befolyása az életvezetésre

Mindenekelőtt azt szükséges hangsúlyozni, hogy a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport nem az egyéni aktivitás szociális alapirányát, hanem a kivitelezés részleteit határozza meg. Ennek megfelelően a szervező-végrehajtó sajátosságok fejlettsége (például sokoldalú ismeretek, fejlett képességek, készségek stb.) nem garantálják azt, hogy az egyén magatartása és tevékenysége társadalmilag értékes irányt vesz fel. (Jó példa erre az intellektuális bűnözés jelensége.) Tehát a magatartás- és tevékenységformák szociális értékével a szervező-végrehajtó sajátosságok nem állnak közvetlen determi- nációs viszonyban.

Az életvezetés szociális minősége, valamint a kognitív sajátosságok fejlettsége közti kapcsolatok áttételes volta azonban nem jelenti azt, hogy ezek a kapcsolatok elhanyagolhatóak lennének.

A kapcsolatok áttételes jellege elsősorban olyan formában érvényesül, hogy a kognitív sajátosságok az életvezetést döntően az ösztönző-reguláló (motivációs) sajátosságcsoporton keresztül befolyásolják. Ez úgy értendő, hogy a kognitív sajátosságok együttese alapul szolgál a személyiség magasrendű ösztönző-motivációs komponenseinek kifejlődéséhez. Amennyiben ugyanis a kognitív (szervező-végrehajtó) sajátosságcsoport nem alakul ki teljesértékűen, ennek következtében az ösztönző sajátosságcsoport sem lesz funkcióképes, tehát nem fejlődik ki az egyén önvezérlő képessége (lásd F.6.). Ebben az esetben az ember képtelen önálló életvezetésre, önálló döntésekre. Életvezetése labilis, befolyásolható lesz, s folyamatos külső támogatásra szorul. Ez a helyzet áll elő az értelmi fogyatékosság esetében, amikor is a kognitív sajátosságok nem kielégítő fejlettsége következtében nem alakul ki a funkcióképes ösztönző-reguláló sajátosságcsoport, az életvezetés labilis marad, és külső szabályozásra van szükség.

A kognitív (szervező-végrehajtó) sajátosságcsoport egyes elemeit áttekintve nem nehéz konkrétabban is megjelölni azokat a mechanizmusokat, amelyeken keresztül ezek az elemek kifejtik hatásukat az életvezetésre. Ezt annál is inkább meg lehet tenni, mivel ezek a hatásmechanizmusok a 20. században szinte folyamatos kutatások tárgyai voltak, s ma is azok.

Ami a kognitív sajátosságok közül a személyiség ismeretrendszerét illeti, főként a morális normaismeret megléte vagy hiánya gyakorol befolyást a magatartásra. Természetesen a normaismeret önmagában nem garantálja a morális magatartást, de annak kialakításához, főként pedig megszilárdításához hozzájárul. Ez a hozzájárulás mindenekelőtt a morális meggyőződések rendszerének megalapozásán keresztül érvényesül. Lényegében tehát azt mondhatjuk ebben az esetben, hogy a morális normaismeret a szociálisan értékes magatartásformák megszilárdulásának egyik szükséges, bár önmagában nem elégséges feltétele (lásd E.4.).

Természetesen az ismeretrendszer az életvezetésnek nem csupán a szociális-morális jellegét erősítheti, hanem a sikerességet, az egyéni siker elérését is előmozdíthatja. Ez utóbbi területen komoly szerepet játszanak az egyén jártasságai, vagyis teljesítményképes, alkalmazható tudása (például idegen nyelvi jártassága, helyesírási jártassága stb.) is. Ugyanez még inkább elmondható az automatizált tevékenységformákról vagy műveletekről, a készségekről (például íráskészség, az olvasás készsége stb.).

Az ismeretrendszer, a jártasságok és a készségek mellett a személyiség képességeinek rendszere gyakorol, ha áttételesen is, de igen sokoldalú befolyást az életvezetésre.

A képességek rendszerének egyik eleme, az intellektuális képességek együttese (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás) nyilvánvalóan megalapozó szerepű az ösztönző sajátosságok kialakulásának folyamatában. Ezen képességek nélkül (mindenekelőtt az emlékezet, a képzelet és a gondolkodás fejlettsége nélkül) a magasrendű magatartás- és tevékenységformák autonóm végrehajtása nem lenne elvárható az egyéntől. Természetesen ezek a képességek egyben az életvezetés sikertényezőinek is tekinthetőek.

Ugyanez mondható el a kommunikációs képességek csoportjáról (beszéd, olvasás, írás képessége) és a cselekvés képességeiről (a mozgás, az erőfeszítés, a helyes önértékelés képessége) is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Nevelési szempontból különleges képességcsoportnak tekintető a szociális képességek együttese, mivel ezek a magasrendű magatartásformák kialakulásának és megszilárdulásának egyik döntő feltételét jelentik (lásd F.6.).

A szociális képességek csoportjának sok eleme ismert: a morális anticipáció képessége, az erkölcsi ítélőképesség, az erkölcsi összefüggéslátás képessége, a normakövetés képessége, a mások érdekeinek figyelembevételére való képesség, az együttműködés képessége, a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás képessége.

Ezeknek a képességeknek az életvezetés szociális minőségére és a magatartásra gyakorolt áttételes, de igen számottevő és sokoldalú hatása ma már általánosan elfogadott tény, amit újabban a kriminológia kutatási eredményei igazoltak egyértelműen. Ezek a kutatások ugyanis arra utalnak, hogy a szociális képességek nem megfelelő fejlettsége esetén az egyén életvezetése nagy valószínűséggel destruktív irányba fordul és rögzül.[3]

Természetesen a személyiség tárgyalt kognitív sajátosságainak fejlesztése döntően az oktatás és a képzés feladata. Azonban a vázolt összefüggések világossá tették, hogy az ismeretrendszer, valamint a jártasságok, készségek és képességek fejlesztésén keresztül az oktatás és a képzés komoly támogatást nyújthat a nevelésnek a magatartás, valamint az ösztönző-reguláló sajátosságok formálásához.

A fentiekből következően az ismeretrendszer szociális-morális rétegének, valamint a szociális képességek együttesének alakítása tudatos és célirányos pedagógiai megoldásmódokat kíván meg az oktatás és képzés területén. Konkrétabban ez azt jelenti, hogy a közvetítendő ismeretanyagban egyrészt helyet kell biztosítani a szociális-morális ismereteknek is, másrészt pedig olyan szervezeti kereteket, döntési és elemzési alkalmakat kell szervezni a gyerekek számára, amelyek nem csupán ezen ismeretkör elsajátítására, de alkalmazására, s ezen keresztül ösztönző tényezőként történő interiorizálására is lehetőséget nyújtanak.

Ami pedig a szociális képességeket illeti, ezek fejlesztése érdekében mindenekelőtt a tanulók tevékenység- és feladatrendszerét, valamint munkaformáit kell olyan elvek szerint alakítani, hogy ezek keretében a gyerekek sokoldalú tapasztalatokat szerezhessenek a szándéktól a következményig nyúló folyamat történéseiről. Ezeket a történéseket átélve és értelmezve, esetenként az értelmezéshez a felnőttől és a társaktól is támogatást kapva, várható a szociális képességcsoport fejlődése. Ahhoz, hogy a tevékenység- és feladatrendszer ebben a vonatkozásban optimális fejlesztő hatást garantáljon, az látszik az egyik legfontosabb feltételnek, hogy az alkalmazott szervezeti keretek nagy gyakorisággal biztosítsák a felnőtt-gyerek és a gyerek-gyerek közti interakciók előfordulását. Ennek a kívánalomnak leginkább az együttműködésre alapozott, kooperatív szervezeti formák felelnek meg (lásd D.4.; E.2.; E.3.; E.4.; F.6.).

Ez azt is jelenti, hogy az oktatás és képzés esetében nem a tananyag méretezése az egyedüli figyelmet érdemlő tényező. Az ismeretrendszer, főként pedig a szociális képességek fejlesztése döntően a korszerű, színvonalas, igényesen megválasztott munkaformák és tevékenységformák függvénye. Ezen az úton tudja alapvetően támogatni az oktatás és a képzés a nevelést. Ezek a tényezők szabályozzák ugyanis a felnőttgyerek közti és a kortársi interakciók minőségét, valamint gyakoriságát a gyerekek aktivitásával együtt. Márpedig jelenlegi ismereteink szerint a személyiség szociális, s ezen belül kognitív fejlődésének kulcstényezői is az interakciók.[4]

1.2. 1.2. A személyiség motivációs sajátosságainak szerepe az életvezetés szabályozásában

A kognitív sajátosságokkal szemben az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport, vagyis a személyiség motivációs szükségleti szférája közvetlenül felelős az aktivitás szociális minőségéért, s ettől a sajátosságcsoporttól függ, hogy az ember saját szervező-végrehajtó lehetőségeit – ismereteit, jártasságait, készségeit, képességeit – társadalmilag hasznos vagy antiszociális irányban mozgósítja-e.

A vázolt jelentős funkcionális különbségek mellett szintén nagy eltérések vannak a két sajátosságcsoport genezisében is, olyan értelemben, hogy a személyiség motivációs szükségleti szférája sok vonatkozásban más minőségű környezeti-pedagógiai hatásrendszerrel alakítható, fejleszthető, mint ismeretrendszere vagy képességei, s az ösztönző-regu- láló sajátosságcsoport formálása nem azonos a tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítésével vagy jártasságok és készségek kialakításával.

Nyilvánvalóan a felvillantott eltérések felismerésének eredménye, hogy a pedagógiai feladatrendszer történetileg olyan módon differenciálódott, hogy kialakultak a szorosan vett oktatási-képzési feladatok, amelyek a személyiség szervező-végrehajtó sajátosságainak – ismeretek, jártasságok, készségek, képességek – formálását ölelik fel, valamint a nevelési feladatok, amelyek az ösztönző-reguláló sajátosságok formálását, s az ezen

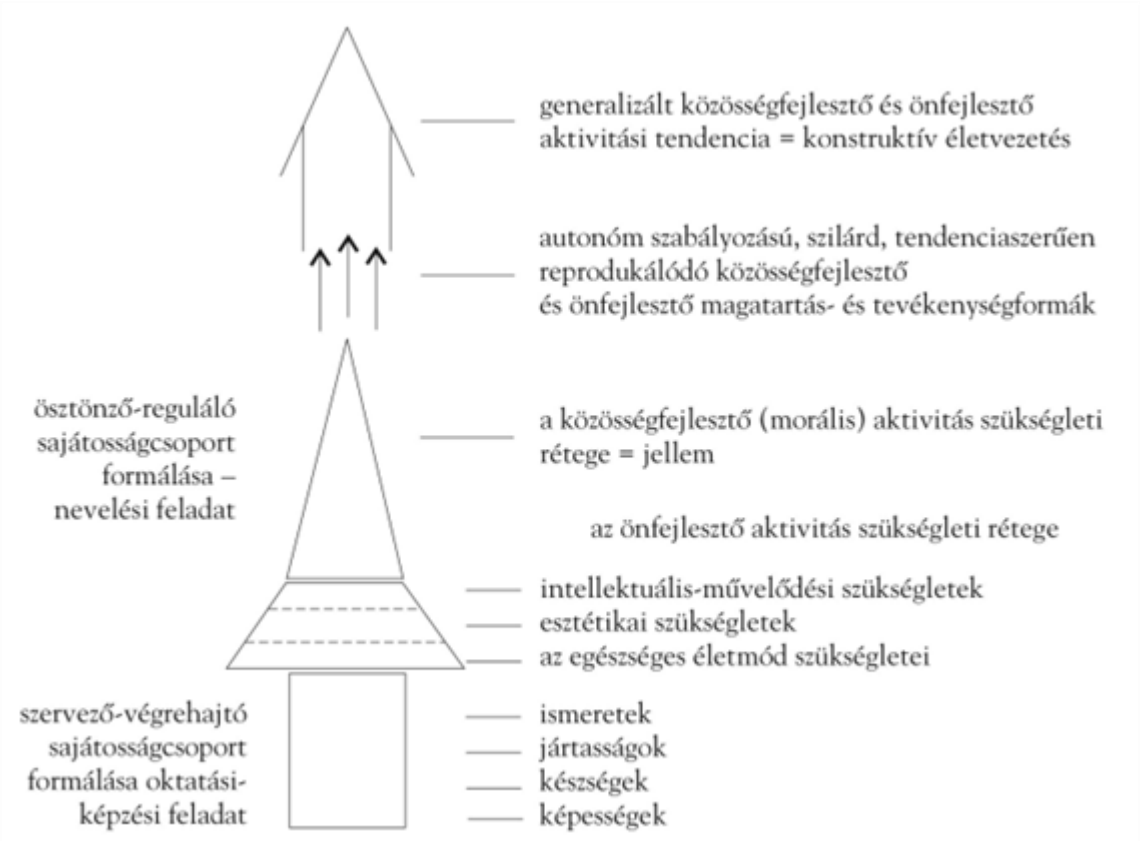
Created by XMLmind XSL-FO Converter.

sajátosságokkal szorosan összefüggő, ezek által közvetlenül determinált magatartás- és tevékenységformák alakítását foglalják magukban.

Világosan látnunk kell azonban, hogy a pedagógia kevéssé tisztázta a maga számára eddig a formálandó ösztönző-reguláló sajátosságok természetét, azt, hogy ez a sajátosságcsoport milyen összetevőkből épül fel és milyen törvényszerűségek mentén formálható. Ennek következménye az, hogy homályban maradtak a nevelési folyamat fontos részletei és ebből következően főként a nevelési hatásszervezéssel és a nevelési metodikával kapcsolatban tud a neveléselmélet túl kevés instrukciót adni a gyakorlat számára.

Azt tehát meg tudjuk mondani, hogy a nevelési folyamat záró eleme, végeredménye az autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás és tevékenységformák kialakulása, megszilárdulása, de a nevelési folyamat szakszerű megszervezéséhez azt is tudnunk kellene, hogy a fenti magatartás- és tevékenységformákkal elválaszthatatlan determinációs összefüggésben álló, azokat szabályozó, ösztönző-reguláló személyiségbeli sajátosságcsoport milyen komponensekből épül fel, ezek a komponensek milyen pedagógiai hatásrendszerrel alakíthatóak, ez a hatásrendszer pedig milyen nevelési módszerekkel szervezhető és irányítható.

Áttekintve a pedagógiai és pszichológiai szakirodalom fenti problémakörre vonatkozó megállapításait, azt mondhatjuk, hogy az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport néhány fontos tartalmi, szerkezeti és formai jellegzetessége meghatározható, és ez hozzájárulhat a nevelési folyamattal kapcsolatos ismereteink kiegészítéséhez.



3. ÁBRA A magatartás szabályozását ellátó személyiségbeli feltételrendszer

1.2.1. 1.2.1. A morális és az önfejlesztõ szükségletek formálása mint nevelési feladat.

A személyiség ösztönző-reguláló komponense, vagyis motivációs-szükségleti szférája *tartalmilag* különböző motivációs-szükségleti *rétegekből* épül fel. A tartalmi értelembeneltérő rétegek a magatartás- és tevékenységformák más-más változatait stimulálják és vezérlik, s így ezek a rétegek lényegében tartalmi-minőségi vonatkozásban megegyeznek a magatartás- és tevékenységformák minőségi változataival.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A szociális magatartásformák kitüntetett rétegének, a magas erkölcsi-társadalmi értékű közösségfejlesztő (morális) magatartásformáknak a szabályozását a közösségfejlesztő aktivitás szükségleteinek rendszere látja el. Ez így természetesen evidenciának tűnik, de a nemzetközi szakirodalom többet is elmond erről a motivációs-szükségleti rétegről, nevezetesen azt, hogy ez a réteg tekinthető azonosnak a jellemmel, vagyis az etikai minőséggel bíró magatartás- és tevékenységformák determinánsával.[5]

A fentiekből az is következik, hogy a jellem nem regulátora minden társadalmilag értékes magatartásformának és csak egyik rétegét alkotja a személyiség teljes motivációs szükségleti rendszerének. A jellemen kívül ebben a szisztémában található a nevelés szempontjából szintén igen fontos önfejlesztő aktivitás szükségleti rétege, amely réteg mindenekelőtt az intellektuális-művelődési szükségleteket (az intellektuális aktivitás szükséglete, az új információk és ismeretek iránti szükséglet, a teoretikus kutatás és konstruálás szükséglete), az esztétikai szükségleteket (az esztétikai élménybefogadás és az esztétikai alkotás igénye, az esztétikai jelenségek reprodukálásának igénye, az ember saját megnyilvánulásaival és környezetével kapcsolatos esztétikai igényesség) és az egészséges életmód iránti szükségleteket (a rendszeres testmozgás és testedzés szükséglete, az egészséges életritmus és a higiéniai szabályok betartásának szükséglete) foglalja magában s az ezeknek megfelelő magatartás- és tevékenységformákat, tehát általában az önfejlesztő aktivitást szabályozza (lásd a 3. ábrát).

Azáltal, hogy a személyiség magasrendű, társadalmiasult szükségleteinek összességén belül, a szubjektum lehetséges tevékenységformáiból kiindulva, különbséget teszünk a közösségfejlesztő aktivitás és az önfejlesztő aktivitás szükségleti rétegei között, illetve az utóbbi szükségleti rétegen belül további alcsoportokat határozunk meg – az egyes speciális tevékenységformák alapján -, a szükségletek túl általános fogalmának tartalmi szempontú pedagógiai konkretizálásában lépünk előre. Ezzel a lépéssel egyúttal talán a nevelési folyamat egyik elemének, az ösztönző-reguláló sajátosságok formálásának pontosabb meghatározásához is közelebb jutunk.

Természetesen felvetődhet a kérdés, hogy az egyes konkrét szükségleti rétegek vagy csoportok meghatározásában milyen előzményekre támaszkodhatunk, vagy rendelkezésünkre állnak-e egyáltalán pedagógiai, filozófiai, illetve pszichológiai támpontok ezen a területen? Erre az utóbbi kérdésre egyértelmű igennel felelhetünk.[6] Továbbá, mint arra utaltunk már, a neveléselméleti szakirodalom kidolgozta és „nevelési feladatok” elnevezéssel jelölte azokat a teendőket, amelyek lényegében az egyén meghatározott tevékenységformákra történő felkészítését célozzák. Konkrétabban, a nevelési feladatok megoldása voltaképpen azt jelenti, hogy az embert képessé tesszük erkölcsi, intellektuális, esztétikai stb. jellegű tevékenységformák önálló produkálására, illetve ezekkel kapcsolatban motiválttá tesszük, szükségleteket alakítunk ki a személyiségben az ilyen irányú aktivitás iránt. Az így kialakított szükségletrendszer képviseli azt a személyiségbeli programot és ösztönző tényezőt, amely arra indítja az egyént, hogy az intézményes nevelés-képzés befejezése után, autonóm módon közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitást fejtsen ki és permanensen nevelje, képezze önmagát.

A közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás, valamint a hozzájuk tartozó szükségleti rétegek megkülönböztetése lehetővé teszi a nevelési feladatok tartalmának pontosabb meghatározását, többek között annak világos felismerését, hogy az intellektuális-művelődési szükségletek, az esztétikai szükségletek és az egészséges életmód iránti szükségletek kialakítása többet jelent, mint tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítését vagy képzési teendők elvégzését, s ennél minőségileg sokkal bonyolultabb nevelési hatásszervezést kíván meg. Ha ugyanis nem így járunk el, nem várható, hogy ezeken a területeken ténylegesen funkcionáló szubjektív igények, valamint autonóm módon reprodukálódó magatartás- és tevékenységformák alakuljanak ki a leendő állampolgároknál.

A személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportjának főbb tartalmi jellegzetességeit áttekintve tehát megállapítható, hogy a nevelési folyamat keretében a szociálisan értékes, autonóm vezérlésű magatartás- és tevékenységformák kialakítása és megerősítése két síkon valósul meg. Ez azt jelenti, hogy a célzott magatartás- és tevékenységformák kondicionálása mellett azok személyiségbeli determinánsait is kiépítjük, amely utóbbiak ezt követően autonóm módon, tehát külső orientálás és kontroll nélkül is tartósan garantálják a kívánatos minőségű és irányú magatartásbeli és tevékenységbeli megnyilvánulások megjelenését.

1.2.2. 1.2.2.A szokások, az életvezetési modellek és a meggyőződések formálása a nevelési folyamatban

Meg kell mondanunk, hogy az még mindig nem látható világosan, hogy mit jelent a közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás szükségleti rétegeinek pedagógiai hatásrendszerrel történő formálása, ez a formáló beavatkozás milyen módosulásokat idéz elő a fenti két szükségleti rétegben, s végül, de nem utolsósorban,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

milyen pedagógiai hatásegyüttesek megteremtése kell ahhoz, hogy ezek a szükségletek megfelelő irányban és optimális hatékonysággal formálódjanak,

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához csak úgy juthatunk közelebb, ha a magasrendű szükségletek túl általános fogalmát tovább operacionalizáljuk olyan módon, hogy formailag is elemezzük a szükségletrendszert, s megkíséreljük a szükségletek főbb konkrét formai variánsait is meghatározni.

Ebben a törekvésünkben támpontul szolgálhatnak a jellemmel kapcsolatos kutatási eredmények, amelyek a két, nevelési szempontból fontos szükségleti réteg közül az egyiknek, a közösségfejlesztő aktivitás szükségleti rétegének formai sajátosságaira, valamint formálásának útjaira vonatkozóan kínálnak fel a pedagógia számára adaptálható összefüggéseket.[7]

Nézzük meg tehát azt, hogy a fellelhető jellemértelmezések milyen szükségleti-motivációs variánsokat jelölnek meg a jellem alkotóiként, s ezek közül melyek azok, amelyek jól körülhatárolható hatáscsoportok szervezése útján alakíthatók ki. A legismertebb klasszikus jellemértelmezésekben három olyan szükségleti-motivációs képződmény található, amelyeket a szerzők a jellem lényegét alkotó elemként jelölnek meg, s amelyek a nevelés folyamatának produktumai. Ezek: a szokás, a példakép-eszménykép (életvezetési modellek) és a meggyőződés. Eszerint a jellem úgy értelmezhető, mint azoknak a szokásos módoknak az együttese, amelyekkel az egyén a szociális helyzetekre reagál.[8] Mások azt emelik ki, hogy „a karakter a viselkedésmintákban nyilvánul meg”, ami nem választható el az attitűdöktől és az értékektől.[9]

A különböző szerzők tehát a jellem fogalmát körüljárva egyöntetűen arra a felismerésre jutnak – a neveléstudomány által régen megfogalmazott megállapításokat és hipotéziseket megerősítve -, hogy ebben a szükségleti-motivációs személyiségkomponensben meghatározó szerepet töltenek be a szokások, ideálok (példaképek-esz- ményképek) és meggyőződések. Ez a felismerés még világosabban mutatkozik meg akkor, ha azt kezdik elemezni, hogyan formálható a jellem. Ebben az esetben nem elég felsorolni az egyes szükségleti-motivációs variánsokat, hanem legalább utalni szükséges az azokat kialakító környezeti-pedagógiai hatásokra is. Jól nyomon követhető ez az összefüggésrendszer R. J. Havighurst és N. Taba, valamint H. Remplein jellemformálással kapcsolatos nézeteiben. Az első szerzőpár szerint a jellemformálás három úton zajlik le: jutalmazás és büntetés útján; nem tudatos utánzás keretében; továbbá belátás útján.[10] H. Remplein pedig úgy fogalmaz. hogy a jellemnevelés feladata az „értékrendbe való betekintés elősegítése, és a megszokás segítségével a magasabb szintű késztetések kifejlesztése és az alacsonyabbak elfojtása”.[11]

Látható a fentiek alapján, hogy a szokás, a példakép-eszménykép, valamint a meggyőződés biztonságosan a bennük tárgyiasult környezeti-pedagógiai hatásrendszer alapján határozható meg, amennyiben a szokások megerősítő-beidegző hatások, a példakép-eszménykép modellállítás és annak utánzása, a meggyőződés pedig értelmi-tudatosí- tó befolyás nyomán jelentkező belátás útján alakítható ki. Ezen összefüggések tisztázásával pedig nem csupán a jellem fogalmának pedagógiai adaptációjához és konkretizálásához jutottunk közelebb, hanem a jellemformálás folyamatának, részben pedig a nevelési folyamatnak, továbbá a nevelési módszerek funkcióinak világosabb értelmezéséhez is.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportját, s ezzel együtt a jellemet felépítő személyiségkomponenseket – tehát a szokást, a példaképet-eszményképet és a meggyőződést – a neveléstudomány már régen definiálta, ezeket hagyományosan mint kialakítandó személyiségvonásokat kezeli, s magatartásszabályozó szerepüket kiemelt jelentőségűnek tartja. Az eddig elmondottak tehát ebben a vonatkozásban a neveléstudomány szempontjából nem újak. A többlet abban van, hogy a neveléstudományi szakirodalom általában nem tette világossá és egyértelművé a szokás, a példakép-eszménykép és meggyőződés jellemmel fennálló szoros kapcsolatát, s ennek következtében a jellemformálás mibenléte, folyamata, hatásrendszere, de egyúttal a nevelés folyamatának leglényegesebb eleme is homályban maradt. Ezek a fehér foltok tehát a felsorolt személyiségbeli képződmények sajátosságainak, magatartás-szabályozó szerepük és fejlesztési törvényszerűségeik mélyebb feltárásával, valamint a személyiség struktúrájában elfoglalt helyük pontosabb meghatározásával tüntethetők el.

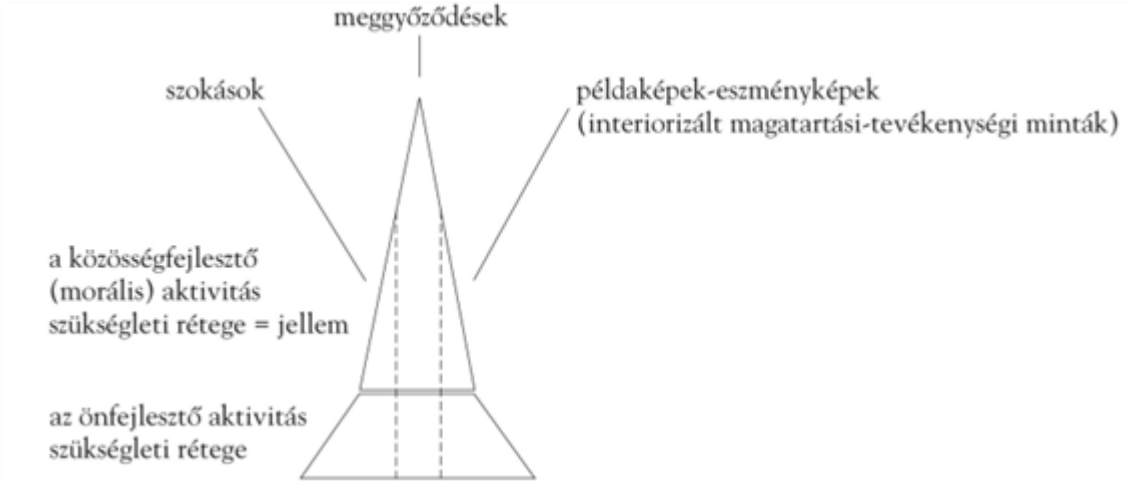
Ezen a ponton felvetődik a kérdés, hogy jogos-e a szokást, a példaképet-eszmény- képet, főként pedig a meggyőződést szükségleti-motivációs természetű képződménynek tekinteni. Erre a kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy a felsorolt három ösztönző tényező mindegyike rendelkezik a szükségletre jellemző két kritériummal, a magatartási-tevékenységi programmal, valamint a program végrehajtásához szükséges energiatöltéssel, impulzushalmazzal. (Így például a dohányzás szükségletében is fellelhető egy sajátos cselekvési program és az annak végrehajtására ösztönző vagy kényszerítő energiatöltés.)

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Így a szokások végeredményben beidegzés-begyakorlás útján szükségletté alakult magatartás- és tevékenységformáknak tekinthetők; a példaképek és eszményképek meghatározott magatartási-tevékenységi modellek követésének szükségletei; a meggyőződések mint szükségletté vált normák, elvek, eszmék foghatók fel.

Mindaz, amit a jellem, vagyis a közösségfejlesztő (morális) aktivitás szükségleti rétegének felépítéséről, s az ezeket a szükségleteket kialakító pedagógiai hatásrendszerről megállapítottunk, részben érvényes az önfejlesztő aktivitás szükségleteire is, de csak részben.

Nem vitatható ugyanis, hogy az intellektuális-művelődési szükségletek, az esztétikai szükségletek, valamint az egészséges életmóddal kapcsolatos szükségletek kialakításában mellőzhetetlen szerepük van a szokásformáló, modellközvetítő és tudatosí- tó-meggyőző hatásoknak egyaránt, s ennek megfelelően ezekben a szükségletcsoportokban is megtalálhatóak a szokások, az interiorizált magatartási-tevékenységi minták, valamint a meggyőződések. Emellett azonban az önfejlesztő aktivitás szükségleti rétege tartalmazhat más, eddig nem azonosított szükségleti természetű személyiségbeli képződményeket is, amelyek meghatározása a további kutatómunkától várható, s feltehetően a permanens önképzés és önnevelés, valamint az érdeklődés területén folyó kutatások lehetnek ebben a vonatkozásban a pedagógia segítségére.



4. ÁBRA Az ösztönző sajátosságcsoport tartalmi és formai rétegződése

Az eddig elemzett kutatási eredményeket összegezve tehát megállapítható, hogy a nevelési folyamat keretében a magatartás- és tevékenységformák alakítása mellett, lényegében a közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás szükségleti rendszerét tesszük tartalmi és funkcionális értelemben működőképessé, mindenekelőtt erkölcsi, művelődési, életmódbeli és esztétikai természetű szokások megerősítése, minták interiorizálása és meggyőződések kialakítása útján (lásd a 4. ábrát).

2. 2. A neveléselmélet mint a konstruktív életvezetés megalapozásának tudománya

Az eddigiek alapján arra következtethetünk, hogy a neveléstudomány lényegében a konstruktív életvezetés megalapozásának és kialakításának törvényszerűségeivel, teendőivel foglalkozik, tehát a konstruktív életvezetés megalapozásának tudományaként értelmezhető. Ezt az értelmezést alátámasztják azok a pedagógiai tények, amelyek arra utalnak, hogy a nevelési-oktatási gyakorlat keretében különböző személyiségkomponensek fejlesztése folyik. Ez a fejlesztő tevékenység azonban korántsem esetleges szempontok alapján vagy öncélúan kerül megszervezésre, hanem olyan személyiségelemekre irányul, amelyek szerepet játszanak az életvezetés konstruktív jellegének biztosításában. Ezért szelektál a pedagógia elmélete és gyakorlata is a fejlesztendő személyiség-összetevők között, és ezért releváns, tehát fejlesztendő személyiségkomponens a pedagógia számára többek között a jellem, a szokás, a meggyőződés, az ismeretrendszer, a jártasságok, a készségek és a képességek rendszere. Ugyanakkor, tekintve, hogy nem játszanak meghatározó szerepet az életvezetés szociális minőségének és egyéni eredményességének meghatározásában, pedagógiailag irreleváns, tehát nem lényegi tényezők az olyan személyiségbeli sajátosságok, mint a testalkat vagy a temperamentum.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A pedagógia mint tudomány ilyen értelmezése ma már nem egyedülálló a nemzetközi szakirodalomban, ahol nem egy olyan álláspont fogalmazódott meg a közelmúltban, miszerint a neveléstudomány a magatartás-irányítás és a humán alapbeállítódás kialakításának diszciplínájaként fogható fel.[12] Természetesen a pedagógia tudományán belül a neveléselmélet is a konstruktív életvezetés megalapozásában tölt be egy részfunkciót. Ez a részfunkció azonban döntő fontosságú a konstruktív életvezetés kialakításában, tekintve, hogy a neveléselmélet az életvezetést alapvetően és közvetlenül determináló tényezők formálásának, fejlesztésének törvényszerűségeivel foglalkozik. Konkrétan két tényező alakításának kérdésköre képezi a neveléselmélet tárgyát, nevezetesen a magatartás- és tevékenység-repertoár formálása és a konstruktív magatartás- és tevékenységformák stimulálását biztosító, s egyúttal az életvezetést stabilizáló ösztönző-motivációs személyiségkomponensek kifejlesztése. Ennek megfelelően a nevelés gyakorlata is kettős teendő elvégzését jelenti: a magatartás- és tevékenységformálás, valamint a magasrendű ösztönző-motivációs személyiségbeli képződmények fejlesztésének, kialakításának feladatát. A nevelés elméletének és gyakorlatának ilyen értelmezése sem teljesen egyedülálló, hiszen nem egy olyan forrásmunka található a szakirodalomban, amely a nevelés teendőit azonosítja mindenekelőtt a magatartás-formálással, mint elsőrendű fontosságú, az egyén életét meghatározó feladattal.[13]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

5. fejezet - IV. fejezet │A tevékenység funkciója a nevelésben – a nevelés folyamata

Az előző fejezetben arra a következtetéshez jutottunk, hogy a nevelési folyamat záró eleme, illetve eredménye az individuum autonóm vezérlésű, szociálisan és személyileg egyaránt értékes magatartás- és tevékenységformáinak kialakulása, s ezzel konstruktív életvezetésének megalapozása.

Ezen a ponton azonban egy lényeges, és csak részben megválaszolt kérdés vetődik fel, nevezetesen az, hogy milyen úton érhető el mindez, vagyis milyen keretekben, a nevelő hatások milyen forrásainak bevonásával alakítható ki az egyén autonóm vezérlésű aktivitása, s az azzal összefüggő személyiségbeli képződmények szisztémája?

A fenti kérdésre bevezetőül azt válaszolhatjuk, hogy a nevelési folyamat, s az abban funkcionáló nevelési hatásrendszer alapjának a tanulók tevékenysége tekinthető.

Ezzel lényegében elérkeztünk a nevelés második szintjéhez. Az első szint – mint arra utaltunk – a nevelés „ösztönös" szintje, vagyis a szelektív hatásrendszer megszervezése a preferált magatartás- és tevékenységformák megerősítése, a negatív megnyilvánulások leépítése céljából.

A nevelés ennél jóval fejlettebb, lényegében a 20. század elején felismert és előtérbe állított szintje a tanulók tevékenységének megszervezése, s az ennek keretében megjelenő nevelő-fejlesztő hatások mozgósítása a magatartás- és személyiségformálás érdekében.

A továbbiakban a tevékenységszervezésben rejlő nevelési lehetőségeket tekintjük át.

1. 1. A tevékenység mint a nevelési folyamat kerete – a nevelés mint tevékenységszervezés

A nevelés gyakorlati tényei és az ezen a területen felhalmozódott kutatási eredmények arra utalnak, hogy a nevelés célkitűzéseit, azaz a társadalmi elvárásoknak megfelelő autonóm vezérlésű magatartás- és tevékenységformákat, s azok személyiségbeli determinánsait a 20. századdal kezdődően a tanulók nevelő hatásokkal és nevelési eljárásokkal, tehát külsőleg irányított, azaz heteronóm vezérlésű tevékenységének rendszerében törekedtek realizálni, kialakítani.

Azt, hogy ez ténylegesen így van, jól jelzi az a tény, hogy a pedagógiai gyakorlat megújítására irányuló erőfeszítések általában a tanulók tevékenységrendszerének permanens tökéletesítésével kapcsolódtak össze, folytonosan keresve a tanulmányi tevékenység, az önkormányzati tevékenység, a fizikai munkatevékenység és a szabadidős tevékenység legjobb nevelési hatékonyságú, legoptimálisabban szabályozott szervezeti formáit, irányítási módszereit, megvalósításuk kereteit és tartalmát.[1]

A tevékenység nevelési folyamatban betöltött szerepének tisztázása nagyrészt előttünk álló feladat, ehhez rendszerezni kell a neveléstudomány azon megállapításait, amelyek a tevékenység formai, tartalmi, továbbá fejlődésbeli sajátosságaira vonatkoznak, s mindezekből kiindulva vállalkozhatunk a nevelési gyakorlatot leginkább foglalkoztató, a tevékenység szabályozását érintő kérdésekre.

Ami tehát a tevékenység különböző formai változatait illeti, ezek meghatározottaknak tekinthetők, s lényegében a tanulmányi tevékenység, az önkormányzati tevékenység, az alkotótevékenység, a fizikai munkatevékenység, valamint a szabadidős tevékenység alkotja az egyén tevékenységrendszerét (lásd D.1.; D.5.).

A felsorolt tevékenységformák azonban tartalmukat, szociális értéküket tekintve nagyon eltérőek lehetnek, s tartalmi-minőségi értelemben felvehetnek közösségfejlesztő, önfejlesztő vagy önérvényesítő-egoisztikus jelleget is. A tevékenység tehát tartalmi-minőségi értelemben lehet közösségfejlesztő, önfejlesztő vagy önérvényesítő-egoisz- tikus jellegű, s ebből következően a nevelő hatása is másként és másként alakul. Ez természetes is, hiszen nem nehéz belátni, hogy az egyébként nevelési szempontból értékesnek tartott fizikai munkatevékenység automatikusan nem feltétlenül fejt ki nevelő befolyást az egyénre. Ellenkezőleg, ha nem áll megfelelő

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

szabályozás alatt kifejezetten önérvényesítő-egoisztikus irányban alakíthatja az egyének vagy csoportok sajátosságait. Még inkább áll ez a szabadidős tevékenységre. Szükség van tehát a tevékenység szabályozására a nevelés folyamatában, ez a szabályozás pedig azt jelenti, hogy a különböző tevékenységformákat olyan módon szervezzük, orientáljuk, hogy azokban folyamatosan erősítjük a konstruktív, vagyis a közösségfejlesztő és önfejlesztő akciók, elemek gyakoriságát, dominanciáját, s szelektáljuk, kiiktatjuk, visszafejlesztjük az egoisztikus, illetve aszociális, destruktív elemeket, akciókat, törekvéseket.

A tevékenység szabályozása a nevelési folyamat elengedhetetlen kritériuma, amely a szakirodalomban olyan magasabb általánosítottsági szinten is megfogalmazódott, hogy az emberi ontogenezisre jellemző, hogy az individuum tevékenysége és megnyilvánulásai az élet kezdeti időszakában főleg pedagógiai irányítás alatt állnak. [2]

Elérkeztünk tehát a nevelési szempontból egyik leglényegesebb problémához, a tevékenység pedagógiai szabályozásának kérdéséhez. Ez a kérdéskör azért kitüntetett fontosságú, mert a belső magatartás- és tevékenységreguláció minőségét is az eredetileg külső tevékenység minősége határozza meg. Ez viszont döntő mértékben függ a pedagógiai tevékenységszabályozás minőségétől.[3]

Fontos tehát, hogy a pedagógiai tevékenységszabályozás céljait, irányát tekintve essen egybe a társadalmi elvárásokkal, tehát preferálja a tevékenységrendszer közösségfejlesztő és önfejlesztő elemeit. Emellett azonban ugyanilyen fontos, hogy a tevékenységszabályozás eszközei, eljárásai hatékonyak legyenek, vagyis feleljenek meg a pedagógiai tevékenységszabályozás belső törvényszerűségeinek. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a rosz- szul megválasztott tevékenységszabályozó nevelési eljárások nem egyszerűen kis hatásfo- kúak, hanem egyenesen célkitűzéseinkkel ellentétes következményekhez vezetnek.

2. 2. A tevékenység fejlődési szakaszai

A tevékenységszabályozás, s ezzel együtt a nevelés csekély hatékonysága nagyrészt abból ered, hogy figyelmen kívül hagyjuk azt a tényt, miszerint az ontogenezis folyamán változnak a tevékenységszabályozás törvényszerűségei, s az eszközök szintjén nem követjük ezeket a változásokat, s inadekvát eljárásokkal próbálunk szabályozó beavatkozásokhoz folyamodni.

Ezeknek a problémáknak a részletesebb megvilágítása érdekében mindenekelőtt azt kell látnunk, hogy az individuumra az aktivitás, a tevékenység, mint életjelenség, születésétől kezdődően élete végéig jellemző. Ez az aktivitás az egyedfejlődés kezdetén még nem elsősorban pedagógiai, hanem főként a tárgyi környezetből származó szituatív hatások befolyása alatt áll, ennek megfelelően kevéssé irányított, impulzív jel- legű.[4]

Ezt követően a személyi környezettől kapott gondoskodó, szükségletkielégítő beavatkozások nyomán kialakul a gyermekben a felnőttekkel való kapcsolattartás másodlagos szükséglete. Ez arra indítja őt, hogy a felnőtt személyi környezettel kialakult kapcsolatai megóvása érdekében elfogadja a személyi környezet tekintélyelvű irányítását, s tevékenységét, magatartását, teljes körű aktivitását ennek a tekintélyi szabályozásnak vesse alá a családon és az óvodán, illetve az iskolán belül egyaránt.

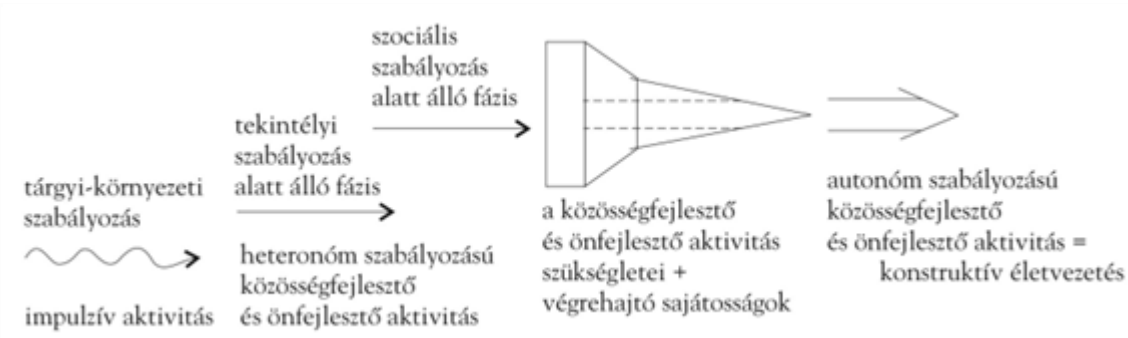
Ezzel párhuzamosan, olyan mértékben, ahogy a tevékenység folyamata a kortársi csoportok közegébe (óvodába, iskolába, napközibe, szakkörbe, szabadidős csoportokba) tevődik át, s a tevékenység és az életvitel alakulását, valamint a csoportokban kialakuló személyes érzelmi közérzet alakulását egyre inkább a kortársakkal létesülő kapcsolatok minősége, az ő akcióik és reakcióik jellege szabja meg – egyre inkább erősödik a gyerekekben a társakkal való kapcsolattartás másodlagos szükséglete is. Ennek pedig az lesz a következménye, hogy a tevékenység tekintélyi szabályozását egyre inkább kiegészíti, majd fel is váltja a tevékenység szociális szabályozása, vagyis az aktivitásnak a kortársak szabályozó hatásaitól függő alakulása.[5]

A tevékenység, az aktivitás tekintélyi szabályozás alatt álló, valamint szociális szabályozás alatt álló fejlődési fázisát nevezi a szakirodalom hagyományosan a külső, vagyis heteronóm szabályozású tevékenységnek vagy aktivitásnak.

A nevelési folyamat és az egész személyiségformálás szempontjából a heteronóm szabályozású aktivitás fázisa meghatározó jelentőségű. Ugyanis ennek minősége, tehát az, hogy a heteronóm szabályozású aktivitás pedagógiailag mennyire jól irányított, s ennek következtében benne mennyire dominálnak a közösségfejlesztő és önfejlesztő elemek, meghatározza a személyiség ösztönző-reguláló komponensének minőségét, s ezzel együtt az egyén autonóm vezérlésű aktivitásának minőségét is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az eddigiekből tehát láthatóvá válik, hogy a tevékenység, az aktivitás mint a nevelési folyamat alapja, szabályozási sajátosságait, s ebből következő fejlettségét tekintve a következő egymásra épülő szakaszokból tevődik össze: impulzív aktivitás;



5. ABRA A tevékenységszabályozás fejlődése

Természetesen a tevékenység, az aktivitás szabályozási sajátosságainak változó jellege még inkább hangsúlyossá teszi a szabályozó tényezők, vagyis a nevelés eszközi tényezőinek adekvát bekapcsolását a nevelési folyamatba.

A továbbiakban a tevékenység szabályozó tényezőinek nevelési folyamatban elfoglalt helyét és funkcióit tekintjük át vázlatosan.

3. 3. A tevékenység nevelési célú szabályozása – nevelési tényezők, nevelő hatások és nevelési módszerek

A tevékenység, az aktivitás szabályozási sajátosságainak alakulását meghatározva, lényegében a szabályozó tényezők meghatározásához is közelebb jutottunk egy lépéssel. Ezzel kapcsolatban azt kell világosan látnunk, hogy a gyermekek aktivitása és tevékenysége a nevelési folyamatban bonyolult, de nem átláthatatlan tényezőrendszer irányítása alatt áll, amely tényezőrendszer elemeit a neveléstudományi kutatások már feltárták, legfeljebb az egyes elemek összefüggéseit és funkcióit nem tisztázták kellő részletességgel.

Mindenekelőtt tudjuk azt, hogy az aktivitás, a tevékenység közvetlen elindítói és lefutásának irányítói a heteronóm szabályozás fázisában a nevelő hatások.

Ezen a ponton azonban máris felvetődik az a kérdés, hogy mit értünk a nevelő hatások fogalmán, ezen a régóta és oly gyakran használt pedagógiai megjelölésen?

A ma rendelkezésre álló ismeretek alapján azt mondhatjuk, hogy a nevelő hatásokon általában a tárgyi környezet és feltételrendszer magatartás- és személyiségformáló hatásait, befolyását, másrészt a személyi környezet és a gyerek között kibontakozó fejlesztő hatású interakciókat, interperszonális kölcsönhatásokat értjük.

Harmadik, de kiemelkedő jelentőségű nevelési tényezőként a konstruktív feladatokat, s ezek személyiségformáló hatásait kell megemlítenünk.

A tárgyi környezet és feltételrendszer nevelő hatásait említve olyan formáló befolyásra gondolunk, mint amit a rendezett, tiszta környezet, az esztétikai élményforrást is jelentő tárgyak, alkotások, a könyvek, a média vagy a higiéniai tárgyi feltételrendszer fejt ki az egyénre (lásd C.2.; C.3.).

A személyi környezet és a gyerek közti interakciókról kissé bővebben kell szólni azért is, mert ez a fogalom a korszerű neveléstudomány egyik kulcsfogalmává vált.[6]

A talán leggyakrabban alapul vett meghatározás szerint „az interakció folyamat, amelyben az egyének kölcsönösen észlelik egymást, és egymásra reagálnak”.[7]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ez a definíció természetesen az interakció általános megfogalmazását adja. Ma már azonban rendelkezésre állnak azok a speciális kritériumok is, amelyek a pedagógiai, illetve nevelési interakcióra vonatkoznak, így ez a fogalom a pedagógiai gyakorlatban is követhetőbbé, illetve azonosíthatóbbá vált.

Melyek a nevelési interakció főbb jegyei?

Az első, legfontosabb jellegzetessége az, hogy cselekvések, helyesebben tevékenység keretében születik meg és fejti ki befolyását.[8]

További sajátossága az, hogy kommunikáció formájában, mint az érintkezést közvetítő szimbolikus formában jelenik meg, amely leggyakrabban, bár nem kizárólag, nyelvi jellegű.[9]

Végül, de nem utolsósorban „a pedagógiai interakcióban az intencionalitás a domináns elem.[10] Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai interakció mindig célirányos, s az olyan interakció tekinthető pedagógiai természetűnek, amely a partner, a másik fél fejlesztő jellegű megváltoztatására irányul.

Ez utóbbi sajátosságból egyértelműen következik a nevelési interakciók és az emberkép szoros kapcsolata is. Amennyiben ugyanis az iskola, a pedagógus vagy a család nem rendelkezik világosan megformált emberképpel, akkor az interakciók elvesztik célzott, intencionális jellegüket, s ezáltal hatékonyságuk is csökken.

Meg kell azonban jegyezni, hogy még mindig tisztázatlan, hogy a gyakorlatban az interakciók milyen alakot öltve, milyen formai változatokban jelennek meg? A magunk részéről kísérletet tettünk a nevelési interakciók leggyakoribb és legfontosabbnak látszó körének meghatározására.[11] Ezek a következők:

– követelés,

– ellenőrzés,

– értékelés,

– segítségadás,

– mintaközvetítés (példaadás),

– felvilágosítás.

Mint arra már utaltunk a nevelő hatásokkal kapcsolatban, ezek nem a semmiből lépnek ki, hanem meghatározott forrásaik vannak, s ezeket nevezzük nevelési tényezőknek.

Eszerint a nevelési folyamatban szerepet játszó nevelési tényezők az alábbiak:

– a tárgyi környezet és feltételrendszer,

– a felnőtt tekintélyi személyek,

– a kortársak és kortárscsoportok,

– a konstruktív feladatok.

A nevelési tényezők formáló, fejlesztő hatásának érvényesülésében kiemelkedő szerepet töltenek be a feladatok, amelyeket a nevelő hatások forrásainak, kereteinek, sőt részben irányítóinak tekinthetünk.

A feladatok azok az elemek, amelyekből a gyerekek tevékenységrendszere felépül, amelyekben ez a tevékenységrendszer realizálódik, konkrét alakot ölt, így személyiségformáló befolyása is határozott irányt, minőséget vesz fel. A konstruktív feladatszériákból felépülő tevékenység nyilvánvalóan pozitív beidegző, szokásformáló hatást fejt ki, de a gyerekek közti interakciókat is formáló, fejlesztő jellegűvé teszi.

Emellett a feladatok meghatározott magatartási normákat is magukban foglalnak. Ezek olyan normák, amelyek betartása nélkülözhetetlen a feladatok sikeres elvégzéséhez, s amelyek megsértése kudarchoz vezet. Ilyen módon tehát a feladat tapasztalati úton normákat közvetít, és a magatartást is szabályozza.

A nevelési folyamat keretében a feladatokat mint nevelési tényezőket olyan módon tudjuk hasznosítani, hogy tartalmi-minőségi tekintetben konstruktív-fejlesztő feladatszériákat kínálunk fel a gyerekeknek, formai-

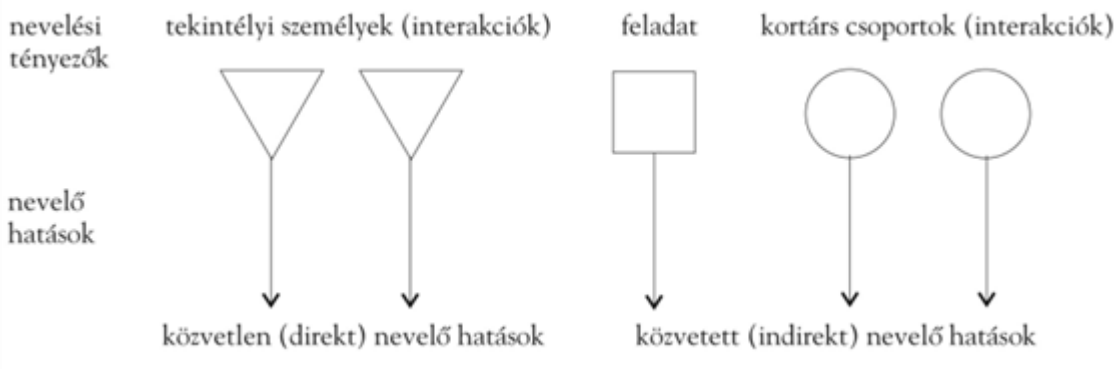
Created by XMLmind XSL-FO Converter.

szerkezeti vonatkozásban pedig úgy alakítjuk ezeket a feladatszériákat, hogy azok minél jobb hatásfokkal garantálják minden gyerek folyamatos tevékenységét, részvételét a feladatmegoldásban.

A feladatok esetében a tevékenységet, az aktivitást szabályozó funkciónak és a személyiségformáló funkciónak az összeszövődése, együttes érvényesülése szembetűnő, hiszen célirányosan megválasztott és megszervezett tanulmányi, fizikai munka jellegű, önkormányzati stb. feladatok végeztetése jelenti a növendékek szabályozott tevé- kenykedtetését, ugyanakkor ezeknek a feladatoknak a keretében alakulnak ki és erősödnek meg azok a magatartási-tevékenységi szokások, interiorizált modellek, valamint a magatartási és tevékenységi stratégiára vonatkozó meggyőződések, amelyek a továbbiakban az aktivitást autonóm módon vezérlik (lásd B.1.; C.1.).

Minden nevelési tényezőre érvényesnek látszik az, hogy az általuk produkált nevelő hatások, a neveltek magatartásának, tevékenységének többé-kevésbé áttételes szabályozására irányulnak, s az ilyen módon szabályozott aktivitáson keresztül fejtik ki személyiségformáló befolyásukat. Érvényes ez többek között a szülők vagy nevelők által megfogalmazott, a magatartásra vagy a tevékenységre vonatkozó követelményekre, a magatartási és tevékenységbeli minták produkálására, a követendő magatartási nor- mák megfogalmazására, de a kortárs csoportokban kapott, a magatartásra és tevékenységre vonatkozó értékelésekre és minden egyéb nevelési akcióra is.

A nevelési tényezők teljes körén belül eddig szó volt a tárgyi környezetről és feltételrendszerről, a felnőtt tekintélyi személyekről és a feladatról. Nem beszéltünk részletesebben a kortársakról és kortárs csoportokról, mint az aktivitás szociális szabályozását ellátó nevelési tényezőről. Ebben az esetben természetesen nem a kortársak vagy kortársi csoportok puszta jelenléte a szabályozó tényező, hanem a társas közegben a tevékenység, a feladatvégzés során a gyerekek között kibontakozó interakciók, kölcsönhatások. Ezek a kölcsönhatások olyan sokféle formai variációban jelennek meg – kölcsönös értékelés, kölcsönös követelés, kölcsönös példaadás, kölcsönös felvilágosítás, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös segítségadás -, hogy mindazon szabályozó funkciókat be tudják tölteni, mint a tekintélyi tényezők.[12]



6. ÁBRA A nevelési tényezők és nevelő hatások rendszere

Tudnunk kell azonban, hogy ha a kortársi interakciók spontánul, irányítatlanul játszódnak le, hatásuk nagyon gyakran deformatív módon érvényesül s ebben az irányban is nagy hatékonysággal. Így például egy-egy antiszociális kortárs csoport interakciói igen gyorsan destruktív irányba terelhetik valamely új csoporttag életvezetését. Ebből következően nélkülözhetetlen a kortársi interakciók pedagógiailag kívánatos minőségének biztosítása. (Lásd E.3.; E.4.; F.5.)

A kortársi interakciók minősége mindenekelőtt a feladatok minőségétől függ. Itt az az összefüggés érvényesül, hogy a konstruktív feladat formáló kölcsönhatásokat indít el, a destruktív feladat pedig deformatív interakciókat indukál.

Ezt az összefüggést a gangek vagy galerik példája bizonyítja egyértelműen. Az ilyen csoportok mindig feladatra szerveződnek, ám ezek a feladatok destruktívak. Ebből következően deformatív interakciók indulnak el a csoportban, amik aztán igen gyorsan kriminalizálják a csoport tagjait.

Mindez ismételten jelzi a gyerekek konstruktív feladatok keretében történő tevé- kenykedtetésének fontosságát.

Meg kell jegyezni, hogy a neveléstudomány sajátos terminológiát alakított ki a tevékenység, az aktivitás szabályozásának leírására, s a pedagógiai szakirodalom nem tekintélyi és szociális szabályozásról, hanem közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt) szabályozásról beszél. Ennek megfelelően megkülönbözteti a közvetlen

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nevelő hatásokat, amelyeknek forrásai a felnőtt tekintélyi személyek, valamint a közvetett nevelő hatásokat, amelyek a kortárscsoportok interakcióiból erednek.[13] (lásd a 6. ábrát).

Mindez azonban nem változtat azon a tényen, hogy a tevékenység közvetlen te- kintélyi szabályozását a serdülés kezdetén egyre inkább fel kell váltania a közvetett szabályozásnak, mivel a direkt tekintélyi szabályozás a növendékek erős személyi ellenállása következtében ekkor már egyre kevésbé hatékony.[14]

A személyi ellenállás esetében a gyerekeknek a felnőtt tekintélyi hatásokkal történő szembefordulásáról van szó. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek a prepubertás időszakával kezdődően nyomasztónak, illetve személyeskedőnek kezdik érezni a felnőttek di- rekt nevelési törekvéseit. Kritizálják ezeket a törekvéseket, s nem mutatnak készséget elfogadásukra.

A tekintélyi hatások erőltetése tehát nem csupán eredménytelen lesz, hanem rontja a nevelő-nevelt kapcsolatot, és konfliktusok forrásává is válik. A megoldást ebben a helyzetben a hatásrendszerbeli váltás jelenti, vagyis az áttérés a direkt szabályozásról a tevékenység és a magatartás közvetett szabályozására. Ennek a lépésnek a szükségességét a gyakorlat nem mindig ismeri fel, s ez is egyik oka lehet egyes magatartási problémák eredménytelen kezelésének.

A tevékenység szabályozásának problémakörét elemezve nem kerülhetjük ki természetesen a nevelési módszerek, eljárások funkcióinak tisztázását sem, hiszen ezek a funkciók a nevelési folyamat alapjához, a neveltek tevékenységéhez és annak szabályozásához kapcsolódnak.

Bár éppen a nevelés módszereinek területén máig is igen sok osztályozási és egyéb teoretikus probléma maradt tisztázatlan, annyi azért megfogalmazhatónak látszik a nevelési módszereknek a nevelés folyamatában betöltött funkciójával kapcsolatban, hogy ezek lényegében a nevelési hatásrendszer szervezésére, tartalmi, gyakoriságbeli és terjedelmi optimalizálására, érvényesülésük feltételeinek biztosítására szolgáló eljárásoknak tekinthetők.

A nevelési módszerek funkcióját kissé mélyebben elemezve azonban látnunk kell, hogy ezek a módszerek nem a teljes nevelési hatásrendszer szervezését és optimalizálását látják el, hanem az interakciók orientálására szolgálnak. Ilyen értelemben kiegészítik, egy magasabb szinten viszik tovább a feladatok aktivitást és interakciókat szabályozó funkcióját. Sőt, ehhez hozzá kell tenni azt, hogy a nevelési módszerek a feladatokban rejlő nevelő hatások fokozottabb és célszerűbb érvényesülését is elősegítik. (Gondoljunk például arra, hogy a feladatok által biztosított begyakorló-be- idegző hatásokat milyen mértékben teszi eredményesebbé és célzottá a követelés, az ellenőrzés vagy az értékelés módszere.)

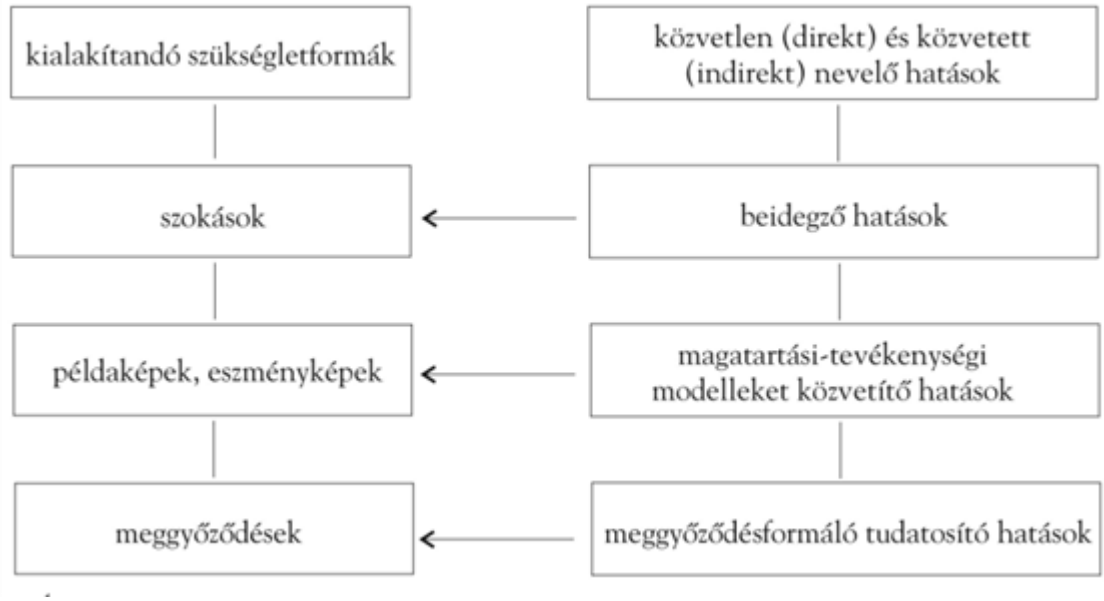
A vázolt összefüggések alapján tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy a felnőttgyerek és a gyerek-gyerek interakciók nevelési módszerekkel történő szervezése és irányítása a nevelés újabb szintjét jelenti a tevékenységszervezéshez viszonyítva.

Ezen a ponton szükséges kiemelten hangsúlyozni, hogy a nevelési módszerek, miközben segítségükkel a teljes interakciós hatásrendszert szervezzük, egymással szorosan összetartozó kettős feladatot látnak el:

– a nevelő hatások orientálásával szabályozzák a növendékek aktivitását, magatartását, tevékenységét;

– ezzel összefonódva formálják a magatartás és tevékenység személyiségbeli determinánsait.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.



7. ÁBRA A magasrendű szükségletrendszer formálását szolgáló nevelő hatások rendszere

A nevelési módszereket a neveléselméleti szakirodalom kimondottan vagy kimondatlanul általában vagy hatásszervező, vagy személyiségformáló funkcióik alapján osztályozza, illetve gyakran vegyítve, következetlenül érvényesíti ezt a két osztályozási szempontot.

A nevelési módszerek osztályozásának egyszerűsítése érdekében a neveléselméleti vonatkozásban döntő szempont, vagyis a személyiségformáló funkciók alapján a következőképpen csoportosíthatók a nevelés módszerei.

a) Szokásformáló eljárások:

– a beidegzés közvetlen módszerei;

– a szokásformálást elősegítő kortársi interakciós (kölcsönös követelés, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös értékelés, kölcsönös segítségadás) megszervezésének módszerei.

b) A példakép-eszménykép formálás módszerei:

– a magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének direkt módszerei;

– a modellközvetítő kortársi interakciók megszervezésének módszerei.

c) Meggyőződésformáló eljárások:

– a tudatosítás közvetlen módszerei;

– a felvilágosító kortársi interakciók megszervezésének módszerei.

Amint a nevelési módszerek főbb csoportjainak felvázolásából is kitűnt, ha a nevelési módszerek személyiségformáló funkcióit elemezzük, akkor a magasrendű szükségletek egyes konkrét változataival (szokások, példaképek-eszményképek, meggyőződések) látjuk összefüggésben állni a különböző módszercsoportokat (lásd a 7. ábrát). Mindez támpontul szolgálhat számunkra ahhoz is, hogy a nevelési módszerek két fő osztályát a közvetlen és a közvetett nevelési módszereket kellő mélységben differenciálhassuk.

Eszerint, mint a fenti módszerosztályozás alapján is látható, a közvetlen és közvetett módszerek között személyiségformáló funkcióik alapján nincs különbség. Az eltérés hatásszervező funkcióikban van, közelebbről abban, hogy a közvetlen nevelési módszerek a felnőtt tekintélyi személyek nevelő hatásait optimalizálják, míg a közvetett módszerek a kortársi interakciók nevelő hatásait orientálják.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Természetesen eltérő a direkt és az indirekt módszercsoport hatásmechanizmusa is, amennyiben a közvetlen nevelési módszerek a tekintélyi személyekkel való kapcsolattartás szükségletére támaszkodva fejtik ki tevékenység- és magatartás-szabályozó, valamint személyiségformáló hatásukat, míg a közvetett nevelési módszerek a csoportnyomásra, azaz a kortársakkal való kapcsolattartás szükségletére támaszkodva érik el ugyanezt.

A közvetlen és a közvetett nevelési módszerek közti egyezések és eltérések elemzéséből következő legfőbb tanulság azonban a nevelési folyamattal kapcsolatban az, hogy csak a két módszercsoport egymást kiegészítő alkalmazása teszi lehetővé a két alapvető fontosságú nevelési tényező formáló-fejlesztő hatásainak optimális hasznosítását. Ez tehát az a szerep, amelyet a nevelési módszerek a nevelés folyamatában betöltenek, mégpedig a közvetlen módszerek alapvetően a tekintélyi szabályozású aktivitás, a közvetett módszerek pedig a szociális szabályozású aktivitás periódusában. Magától értetődően bármely periódus hiányos lefutása a nevelési folyamat strukturális torzulásait vonja maga után, amit a deviancia körébe tartozó jelenségek kialakulása sokoldalúan igazol.

A nevelési módszerek funkcióinak elemzésével lényegében áttekintettük a nevelési folyamat fontosabb strukturális elemeit. A továbbiakban ezen elemek egymással alkotott kapcsolatait felidézve a nevelési folyamat egészének szerkezetét próbáljuk meg felvázolni.

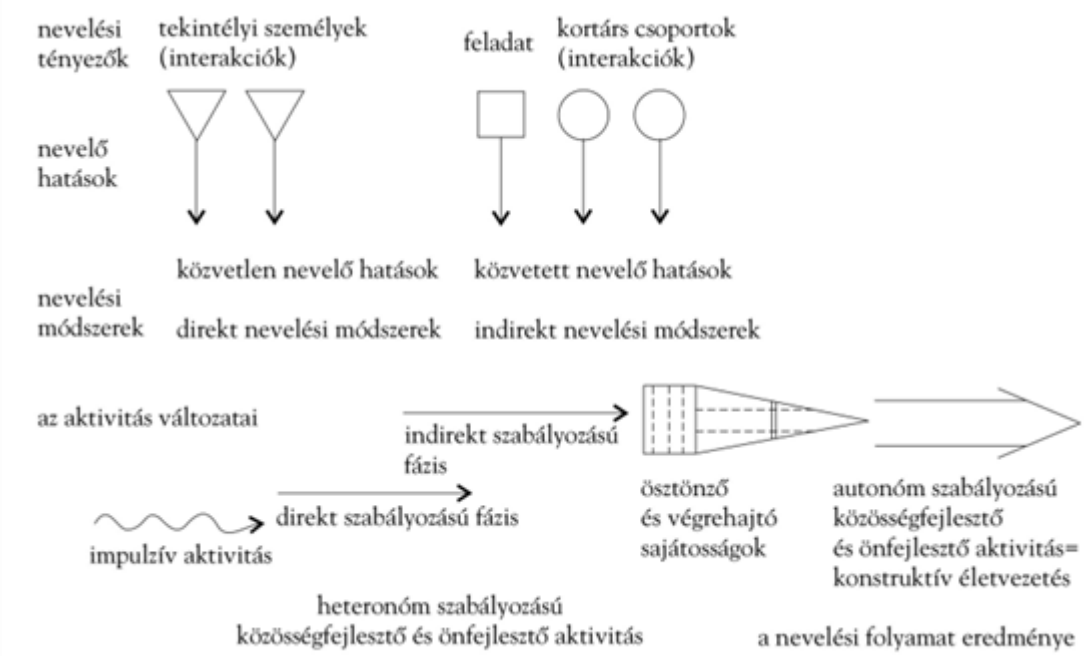
4. 4. A nevelési folyamat szerkezete

Összefoglalva és rendszerezve a nevelési folyamat egyes elemeivel kapcsolatban eddig megfogalmazottakat, mindenekelőtt arra következtethetünk a nevelési folyamat egészére vonatkozóan, hogy a nevelési folyamat lényegében a neveltek célirányosan szabályozott aktivitásának (magatartásának, tevékenységének) keretében realizálódik.

Az aktivitás külső pedagógiai regulációja a közösségfejlesztő és az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák preferálását, megerősítését jelenti a gyerekek tevékenységének folyamatában.

Az aktivitás külső pedagógiai regulálását a nevelési tényezők – a felnőtt tekintélyi személyek, a feladatok és a kortársi csoportok vagy közösségek – által produkált nevelő hatások, vagyis interakciók eredményezik.

A nevelési tényezők által produkált nevelő hatások optimalizálását, szakszerű és hatékony érvényesítését hivatottak biztosítani a nevelési módszerek.nevelési tekintélyi személyek tényezők (interakciók)



8. ÁBRA A személyiségfejlesztő és magatartás-formáló nevelési folyamat összefüggésrendszere

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A heteronóm szabályozású, azaz külső pedagógiai hatásokkal regulált aktivitás, amely a nevelési folyamat kerete, két fázisra bontható, a szabályozó nevelési tényezők szerint: tekintélyi szabályozású és szociális szabályozású szakaszra. Az első periódusban a felnőttekkel való kapcsolattartás szükségletétől indíttatva a neveltek a felnőtt tekintélyi személyek direkt nevelő, szabályozó hatásaira és a közvetlen nevelési eljárásokra reagálnak érzékenyebben, s ezeknek megfelelően módosítják alapvetően magatartásukat és tevékenységüket.

A második periódusban a feladatok és a kortársi csoportok vagy közösségek közvetett nevelő-szabályozó hatásai és az indirekt nevelési módszerek tevékenység- és maga- tartás-reguláló szerepe kerül előtérbe. Ezeknek a hatásoknak az elfogadására a kortársakkal való kapcsolattartás szükséglete ösztönzi a nevelteket.

A külső pedagógiai reguláció által irányított, heteronóm vezérlésű aktivitás folyamatában alakul ki az a szubjektív magatartás-determináció, amely a továbbiakban alapja lesz az egyén belső vezérlésű, autonóm szabályozású aktivitásának, mint a nevelési folyamat eredményének (lásd a 8. ábrát). Ennek megfelelően a nevelés folyamatában a magatartás- és tevékenységformálás a személyiségfejlesztéssel egységben valósul meg.

A személyiség intern magatartás-reguláló feltételrendszerét lényegében olyan szokások, interiorizált minták (példaképek-eszményképek) és meggyőződések alkotják, amelyek az egyént külső kontroll nélkül is, autonóm módon közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák konzekvens produkálására ösztönzik, s így egyben alapjai a permanens önnevelésnek és önképzésnek is.

5. 5. A nevelési célok megjelenése a nevelés folyamatában

Amint az eddigiekből kitűnt, a nevelési folyamatban a személyiség különböző strukturális elemeinek fejlesztése történik meg.

A személyiség áttekintett szerkezeti jellemzőiből természetesen sokirányú pedagógiai konzekvenciák következnek, mindenekelőtt a pedagógia célrendszerére vonatkozóan. Ez természetes is, hiszen a pedagógiai-nevelési célkitűzéseket, amelyek minden esetben valamilyen személyiségvonás, s ezzel szorosan összefüggő magatartás- és tevékenység-repertoár formálását fogalmazzák meg célként, s amelyek meghatározott struktúrájú célrendszert alkotnak, elengedhetetlen koordinálni a személyiségstruktúrával, ha nem akarunk elszakadni pedagógiai törekvéseink reális tárgyától, a személyiségtől.

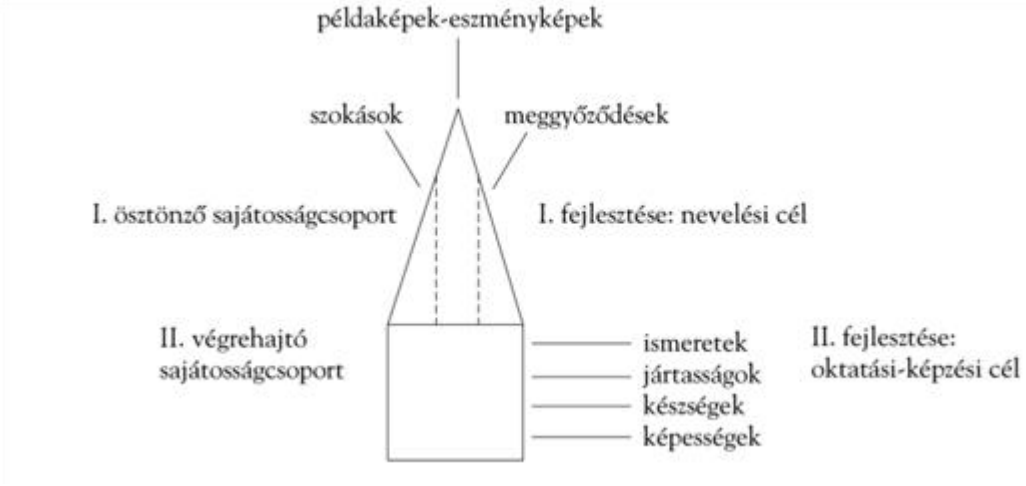
A pedagógiai célrendszer struktúrájának helyes értelmezése érdekében ismét abból a megállapításból kell kiindulnunk, hogy a pedagógia legáltalánosabb feladata az egyén felkészítése magas szintű társadalmi funkciók ellátására. Mivel pedig az ilyen funkciók ellátásában a legmagasabb rendű, társadalmiasult személyiségkomponenseknek van elsődleges szerepük, a pedagógiai célrendszerben ezek fejlesztését kell megfogalmazni.

Figyelembe veendő azonban, hogy a pedagógia nem egyszerűen bármiféle társadalmi aktivitásra törekszik alkalmassá tenni a személyiséget, vagyis pedagógiai értelemben nem csupán az egyén társadalmi aktivitásának intenzitása a fontos, hanem legalább ilyen mértékben ennek az aktivitásnak az iránya, társadalmi tartalma, szociális értékessége is.

Mindebből az következik, hogy a pedagógiai célrendszerben vezető helyet kell biztosítani a magatartás és tevékenység irányát meghatározó ösztönző-reguláló személyiségkomponensek formálásának, hiszen a személyiség társadalmi aktivitásának tartalmi sajátosságai ezen személyiségkomponensek formálásán keresztül befolyásolhatók. Ez a célkitűzés alkothatja tehát a pedagógiai célrendszer domináns tartományát, s ez jelölhető meg a nevelés alapvető céljául, elkülönítve ettől az oktatási-képzési célt, amely a személyiség végrehajtó sajátosságcsoportjának fejlesztését írja elő (lásd a 9. ábrát).

A pedagógiai célrendszer két tartományának alá-fölé rendelését a személyiség funkcionális struktúrájának előzőekben körvonalazott sajátosságain túl az a megfontolás is indokolja, miszerint a személyiség végrehajtó feltételrendszerének társadalmilag centrális, periferiális vagy társadalomellenes módon történő mozgósítása az ösztönző-reguláló sajátosságok minőségének függvénye. Ennek megfelelően kevésbé fejlett végrehajtó sajátosságok birtokában is jobban megfelelhet az egyén aktivitása a társadalom elvárásainak, ha ösztönző-reguláló tulajdonságai megfelelő minőségűek, mint ha végrehajtó feltételrendszere fejlett ugyan, de ösztönző-reguláló szisztémájának minősége aszociális. (Egészen gyakorlatiasan megfogalmazva a vázolt összefüggéseket, tehát nem nehéz belátni, hogy a társadalom számára összehasonlíthatatlanul értékesebb egy átlagos kivitelezési lehetőségekkel rendelkező szakmunkás, mint egy zseniális bűnöző.)

Created by XMLmind XSL-FO Converter.



9. ÁBRA A pedagógiai célrendszer és a személyiségstruktúra összefüggései

eleme a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságainak formálását előirányzó nevelési cél, s ennek alárendelt az oktatási-képzési cél, amely a személyiség végrehajtó sajátosságcsoportjának fejlesztését írja elő, de amelynek megvalósítási módjai és gyakorlati érvényesítésének arányai nem mehetnek a nevelési cél elsődleges realizálásának rovására, sőt az utóbbi elérését kell szolgálniuk.

Egy ilyen struktúrájú pedagógiai célrendszer jól szolgálhatja a korszerű nevelőiskola koncepciójának megalapozását, mint ahogy a 20. századi nevelési koncepciók kidolgozásában is más megfontolások és más-más társadalmi igények ugyan, de elvezettek az oktatás-képzés folyamatának, szervezeti formáinak, módszereinek és tartalmának olyan módon történő kialakításához, hogy az ne akadályozza, hanem segítse a nevelési célkitűzések optimális érvényesülését.

Nyilvánvaló, hogy a pedagógiai gyakorlatban kívánatos a nevelési célkitűzéseket preferáló olyan nevelésközpontú szemléletmód erősítése, amelynek alapján a pedagógiai eszközrendszer döntő hányada nem pusztán az ismeretközvetítés, hanem ezen túl a személyiség komplex és valóban mindenoldalú fejlesztése érdekében, az ösztönző-reguláló, valamint a végrehajtó személyiségkomponenseknek a társadalom, a nemzet, az Európai Unió értékrendjével megegyező módon történő fejlesztése érdekében kerülhet mozgósításra.

Az eddigiek alapján világosabbá vált, hogy nevelési szempontból különös figyelmet érdemel a személyiség ösztönző-reguláló komponense, vagyis a magasrendű szükségletrendszer. Ugyanakkor többször is hangsúlyt kapott az a tény, hogy a nevelés folyamatában a szükségletrendszer hierarchikus struktúrájának kialakítására törekszünk. Ez jelzi, hogy a szükségletrendszer nem homogén, abban különböző értékű és funkciójú elemek vannak jelen, tehát a szükségletrendszer nem csupán az ösztönzőerő intenzitásától, hanem tartalmától függően is rétegezett.[15]

A nevelésnek természetesen nem lehet célja minden szükségleti réteg azonos súlyú fejlesztése, vagyis a nevelési célrendszer struktúráját is koordinálni kell a szükségletrendszer létező, illetve kialakítandó struktúrájával.

Abban a vonatkozásban, hogy a különböző szükségleti rétegek közül melyek fejlesztését tegyük a nevelés elsődleges vagy másodlagos feladatává, a társadalmi praxisból származó elvárások az irányadóak. Ebből kiindulva azt mondhatjuk, hogy a nevelés keretében a legfőbb célkitűzés a közösségfejlesztő (morális) magatartás és tevékenység szükségleteinek kialakítása a személyiségben.

A közösségfejlesztő (morális) magatartás és tevékenység szükségletrendszerét a következő szükségletek együttese alkotja:

– a szellemi, fizikai és közéleti munka szükséglete;

– a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelmére, óvására irányuló szükséglet;

– a segítségnyújtás, a karitativitás szükséglete;

– a toleráns magatartás szükséglete;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– a fegyelmezett magatartás szükséglete.

A közösségfejlesztő tevékenység és magatartás szükségletrendszeréhez viszonyítva a nevelési célrendszer második rétegéhez sorolhatjuk az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítását, ami azonban nem jelenti a háttérbe szorítást, hiszen ezen szükségletek bár áttételesen, de igen jelentős közösségfejlesztő funkcióval is bírnak, így társadalmi értékük számottevő.

Az önfejlesztő aktivitás szükségletei alapozzák meg az egyén szociális életképességét, legfőbb irányokban történő fejlődését, sikereit, személyiségbeli lehetőségeinek kibontakozását, s megalapozzák a permanens nevelést, vagyis az intézményes nevelés és képzés utáni egyéni önfejlesztő-önképző, önnevelő tevékenységet.[16]

Meg kell azonban ezen a ponton jegyezni, hogy míg a közösségfejlesztő (morális) aktivitás szükségletrendszerének tartománya a társadalom teljes, vagy hosszabb fejlődési periódusára kiterjedő érvényességgel megjelölhető, addig az önfejlesztő aktivitás szükségletrendszerének állománya a társadalom rövidebb távon változó igényeihez igazodik. Ez tehát azt jelenti, hogy a másodlagos nevelési cél tartománya viszonylag változékonyabb.

A fentieket figyelembe véve az önfejlesztő tevékenység és magatartás szükségleteihez a társadalom elvárásrendszerének megfelelően az alábbi főbb szükségletek látszanak besorolhatóknak, vagyis ezek alkotják a másodlagos nevelési cél tartományát, s ezek kialakítására és megerősítésére törekszünk nevelési gyakorlatunkban:

– intellektuális-művelődési szükségletek: az intellektuális aktivitás szükséglete, az új információk és ismeretek iránti szükséglet, a teoretikus kutatás és konstruálás szükséglete;

– esztétikai szükségletek: az esztétikai szemlélődés, élménybefogadás és az esztétikai alkotás igénye, az esztétikai jelenségek reprodukálásnak igénye, az ember saját megnyilvánulásaival és környezetével kapcsolatos esztétikai igényesség;

– . *egészséges életmód iránti szükségletek:* a rendszeres testmozgás és testedzés szükséglete, az egészséges életritmus és a higiéniai szabályok betartásának szükséglete.

10. ÁBRA Az elsődleges és másodlagos nevelési cél tartománya

A közösségfejlesztő magatartás és tevékenység, valamint az önfejlesztő tevékenység szükségletrendszerének az összehasonlítása jól érzékelhetővé teszi, hogy itt társadalmi értékük szerint különböző, bár egyik esetben sem nélkülözhető szükségletcsoportokról van szó, amelyek fejlesztése a nevelési célrendszer más-más rétegében kerülhet megfogalmazásra (lásd a 10. ábrát).

Hozzá kell fűzni végül az eddigiekhez azt is, hogy az elsődleges és a másodlagos nevelési cél megkülönböztetése nem csupán ezen célok tartományának társadalmi értékkülönbségeit jelzi, hanem a két

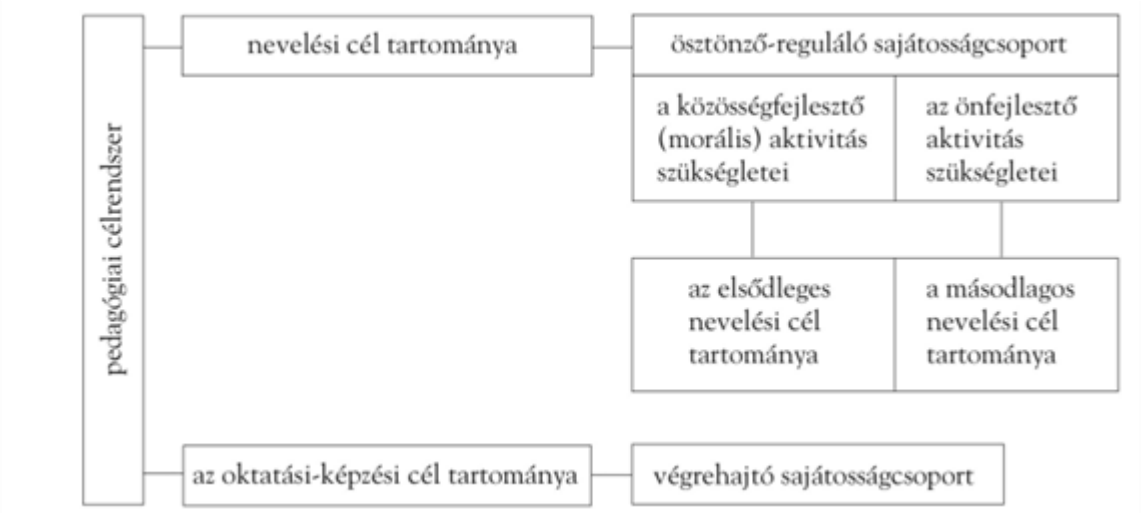
Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nevelési cél érvényesítésének generalizáltabb vagy kevésbé generalizált voltát is. Míg ugyanis az elsődleges nevelési cél az egész pedagógiai célrendszer élén áll, érvényesítésének köre a teljes pedagógiai tevékenységre kiterjed, tehát a személyiségformálás folyamatának egészét orientálja, s megvalósításához az egész pedagógiai hatásrendszernek és minden pedagógiai színtérnek hozzá kell járulnia, addig a másodlagos nevelési cél parciálisabban érvényesül, egyes elemei a pedagógiai praxis egyik szektorában más elemei más nevelési színtéren, vagy egy-egy sajátos tevékenységformában kerülnek megvalósításra.

Ugyanakkor az oktatási-képzési cél megvalósítása áttételesen mindkét nevelési cél realizálásához hozzájárulást kell hogy jelentsen (lásd a 11. ábrát).

Az eddigiekben felvázoltuk a nevelési folyamat egyes elemeit, a kialakítandó magatartás- és tevékenységformákat, a fejlesztésre kerülő magasrendű szükségletformákat, s az ezek alapján létrejövő magatartásszabályozó képződmény, a jellem legfőbb sajátosságait. Érintettük továbbá a nevelési hatásrendszer és a nevelés metodikai rendszerének strukturális sajátosságait is.

Mindeközben többször is hangsúlyoztuk, hogy a magatartás formálása, a különböző konstruktív tevékenységformák megerősítése ugyanúgy, mint az életvezetés, az aktivitás szocio-morális minőségét meghatározó személyiségkomponensek, vagyis a motivációs és kognitív sajátosság fejlesztése, formálása a gyerekek pedagógiailag szabályozott tevékenységének folyamatában valósul meg.



11. ÁBRA Az elsődleges és a másodlagos nevelési cél helye a pedagógiai célrendszerben

Eszerint tehát egyértelmű, hogy a nevelésben a tevékenység a nevelés alapvető fontosságú kerete.

Hozzá kell azonban tenni mindehhez azt, hogy a tevékenység a felsorolt sokrétű fejlesztő-formáló funkcióit egy nélkülözhetetlen feltétel megléte esetén tudja ellátni. Ez a feltétel pedig a motiváció, pontosabban a tevékenység motivált jellege. A motivált tevékenység tehát fejlesztő-formáló hatással bír, a demotivált, kényszertevékenység azonban ilyen funkciót nem tölt be, ellenben sokszor vezet nemkívánatos deformációkhoz, magatartási, fejlődési, életvezetési zavarokhoz.

A fenti összefüggésekre való tekintettel a következőkben a tevékenység motiválásának főbb elméleti kérdéseit és gyakorlati technikáit tekintjük át.

6. 6. A motiváció szerepe a tevékenységszervezésben

A motiváció pedagógiai fontosságát az a körülmény is jelzi, hogy a kutatások és a szakirodalom egyik központi témája ez a kérdéskör (lásd D.2.; D.3.; G.2.).

Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a motiválás elméleti és gyakorlati problémái általában a tanulmányi tevékenységhez, az oktatáshoz kapcsolva kerülnek elemzésre. Ennek megfelelően a kidolgozásra került motivációs technikák, modellek is döntően vagy kizárólag oktatáscentrikusak, így más tevékenységformák keretében nem vagy csak részben alkalmazhatóak, következésképpen nevelési alkalmazhatóságuk köre szűk. Ezt a körülményt figyelembe véve, a lényegében már a 20. századi neveléstudományi és nevelési gyakorlati

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

felismerésekből kiindulva olyan szükséglet alapú motivációs modellt vázolunk fel, amely az iskola által nyújtható tevékenységi kínálat minden elemére kiterjeszthető, egyetemleges motivációs modellnek látszik.

A motivációval kapcsolatban – mint arra utaltunk – a hagyományos pedagógiai közgondolkodás úgy vélekedik, hogy az jó, ha alkalmazásra kerül, mindenekelőtt az oktatás és képzés folyamatában, mivel fokozza a gyerekek aktivitását, mozgalmasabbá, a külső szemlélő számára látványosabbá teszi a foglalkozásokat, de a szerepe inkább csak külsődleges, díszlet jellegű, így az sem jelent különösebb veszteséget, hatékonyságcsökkenést, ha mellőzzük.

Természetesen nem ez az igazság, s már ezen a ponton határozottan le kell szögeznünk, hogy a motiváció a nevelési és oktatási folyamatnak nem külsődleges vagy esetleges kelléke, hanem lényegi, nélkülözhetetlen eleme.

A motiváció nevelési-oktatási folyamatban betöltött meghatározó jelentőségét természetesen könnyű igazolni, hisz maga a gyakorlat állítja elő nap mint nap a bizonyítékokat, de természetesen rejtettebb összefüggések feltárása is meggyőző erejű lehet ebben a tekintetben.

Mindenekelőtt azt szükséges kiemelni ezen a ponton, hogy a jó hatásfokú, éppen ezért sikeres és maradandó nevelési-oktatási megoldásmódok esetében mindig megtalálhatók az ezekbe szervesen beépített motivációs folyamatok és hatásmechanizmusok.

Ez azért magától értetődő, mert a nevelési-oktatási hatásegyüttesek mindig valamely tevékenységforma vagy tevékenységszervezési modell keretében fejtik ki nevelő-fejlesztő befolyásukat. Azonban, ha a gyerekek számára szervezett tevékenységformák kényszer jellegűek, demotiválóak, frusztráló vagy elriasztó hatásúak, akkor a résztvevők, tehát a gyerekek elzárkóznak a tevékenység által közvetített formáló-fejlesztő hatások elől, sőt a tevékenységi folyamattal kapcsolatban is kilépési törekvéseket mutatnak, megkerülő technikákat alkalmaznak. Ebben az esetben tehát a tevékenység nevelő-fejlesztő hatásai nem érvényesülnek, hatékonyságuk csökken.

Ezzel szemben a motiválás kellemessé, vonzóvá vagy elfogadhatóbbá teszi az adott tevékenységet, ezáltal mérsékli vagy megszünteti a tevékenység kényszer jellegét, kikapcsolja annak frusztráló elemeit. Így végső soron a gyerek elfogadóan viszonyul a tevékenységhez, bekapcsolódik a tevékenységi folyamatba, de ami ennél is fontosabb, nyitottá válik a tevékenység által közvetített nevelő-fejlesztő hatások számára.

Természetesen ahhoz, hogy a motiválás vázolt előnyeivel tudatosan és szakszerűen élni tudjunk, ismernünk kell annak lényegét és konkrét alkalmazási módjait.

6.1. 6.1. A motiválás értelmezése

A motiváció a frusztrációval ellentétes hatást jelent, vagyis azt, hogy ebben az esetben érvényesülni engedjük, nem pedig korlátozzuk az egyén valamely szükségletét vagy szükségleteit.

Ebből látható, hogy a motiválás szoros összefüggésben áll a személyiség szükségletrendszerével, ennek működésével. Ebben a tényben nincs semmi rendkívüli, hiszen a szükségletrendszer befolyása az ember, sőt a társadalom életére is meghatározó jelentőségű, amit az az összefüggés is jól demonstrál, amit úgy fogalmazhatunk meg, hogy ha nem lennének szükségletek, nem lenne fogyasztás, ha pedig nem lenne fogyasztás, nem lenne termelés sem.

Visszatérve a motiválásra, annak lényege úgy írható le, hogy a motiválás nem mást jelent, mint a gyerek már meglévő szükségletének vagy szükségleteinek bekapcsolását az általa végzett tevékenység folyamatába.

A „bekapcsolás” ebben az esetben úgy értendő, hogy engedjük érvényesülni ezeket a szükségleteket a tevékenységi folyamatban, s ezáltal tesszük a gyerek számára vonzóvá a tevékenységet, őt pedig nyitottá a tevékenység nevelő-formáló-fejlesztő hatásai iránt.

Amennyiben ennek az ellenkezőjét tesszük, természetesen a következmény is negatív lesz, amit a pedagógiai gyakorlat azon tényei igazolnak, amelyek arra utalnak, hogy a gyerek valamely már meglévő szükségletének frusztrációja az általa végzett tevékenység folyamatában akadályozza új, fontos vagy magasabb rendű szükséglet kialakulását.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ez történik, ha az oktatási folyamatban folytonos kudarcvisszajelzésekkel frusztráljuk az eredményesség iránti szükségletet. Ekkor ugyanis nem fejlődnek ki, sőt elsorvadnak a gyerek intellektuális szükségletei (az új információk iránti szükséglet = érdeklődés; a szellemi aktivitás szükséglete).

Ahhoz, hogy a nevelés keretében adódó motiválási lehetőségeket optimális mértékben kihasználhassuk, természetesen ismernünk kell a személyiség azon szükségleteinek a lehető legszélesebb körét, amelyek mintegy a motiválás eszközi tényezői lehetnek, vagyis motivációs céllal felhasználhatók a gyerekek tevékenységének megszervezése során. Lényegében tehát, a tudatosan alkalmazott és szakszerű motiváláshoz ismernünk kell a személyiség lehető legrészletezőbb szükséglettérképét. Ehhez ma a szakmai-tudományos eredmények lényegében rendelkezésre állnak.

6.2. 6.2. A szükségletek mint motivációs tényezők

A szakirodalomban a szükségletek csoportosításának számos változata, vagyis a személyiségnek több szükséglettérképe ismert. Ezek mindegyike azt igazolja, hogy a szükségletek jelentős része jól használható motivációs eszközként a pedagógiai tevékenység folyamatában.

Mi a továbbiakban a motivációs lehetőségek áttekintéséhez a személyiség evolúciós alapú szükséglettérképére támaszkodunk, részben azért, mert ez viszonylag egzakt kritériumokat ad az egyes szükségletcsoportok meghatározásához, másrészt a pedagógiai személyiségértelmezéshez is ez áll a legközelebb.

Az evolúciós szempontú szükségletosztályozás annak alapján csoportosítja a szükségleteket, hogy az ontogenezis mely fázisában jelennek meg, illetve hogy a személyiség mely rétegéből származnak. Eszerint az alábbi három szükségleti főcsoport különíthető el:

- – a biogén szükségletek csoportja;
- – a pszichogén szükségletek együttese;
- – a szociogén szükségletek rétege.

6.2.1. 6.2.1. A biogén szükségletek mint motivációs tényezők.

A biogén szükségletek, mint elnevezésük is mutatja, biológiai eredetűek, ami részben azt jelenti, hogy velünk születettek, tehát minden emberben megvannak. Másik jellegzetességük az, s pedagógiai szempontból ez sem mellékes, hogy a személyiség biológiai folyamatainak bázisán keletkeznek és olyan hatások révén érvényesülnek, vagyis elégíthetők ki, amelyek az előzővel ellentétes biológiai folyamatokat indítanak el.

Ebbe a csoportba sorolható pedagógiai és motivációs szempontból legfontosabb szükségletek, többek között a táplálkozási szükséglet, a mozgás és a pihenés szükséglete.

Ezek motivációs tényezőként történő felhasználása olyan ősi, mint maga az emberiség, de a mai pedagógiai gyakorlatban is alkalmazást nyernek. Gondoljunk arra, hogy a gyümölcs vagy az édesség mint jutalmazó, azaz ösztönző-motiváló eszköz nem is ritkán alkalmazott. Emellett az oktatási folyamat monotóniáját megtörő, mozgásos megoldásmódok (például a dramatizálás; a tanulmányi kirándulások; sétával vagy túrával összekapcsolt megfigyelési vagy gyűjtési feladatok) motiváló hatása is elemi erővel mutatkozik meg. Ugyancsak jól megfigyelhetőek a túlterheléssel frusztrált pihenési szükséglet sokirányú negatív hatásai.

A pedagógiai gyakorlatra tett fenti utalások minden különösebb kommentár nélkül is jól jelzik, hogy a biogén szükségletek, illetve általában a szükségletek érvényesítésének motiváló, s ugyanakkor frusztrációjuk demotiváló hatásával a pedagógiai tevékenység minden mozzanatában számolnunk kell. Elengedhetetlen tehát a szükségletek szakszerű kezelése, érvényesítésük lehetőségeinek, útjainak, feltételeinek átgondolása és biztosítása, mert ha ezt elmulasztjuk, törvényszerűen megjelennek a frusztrációs hatások és élmények, amelyek túlsúlyba kerülve, csökkentik a nevelési-oktatási folyamat hatékonyságát, illetve deformálják és célkitűzéseinkkel szembefordíthatják ezt a folyamatot.

Ezeket a következtetéseket alátámasztja és demonstrálja a következő szükségletcsoport áttekintése is.

6.2.2. 6.2.2. Apszichogén szükségletek motivációs szerepe.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A pszichogén szükségletek mind genezisükben, mind tartalmukban pszichés jellegűek. Ez közelebbről azt jelenti, hogy a személyiség pszichés komponensében létrejövő változások formájában jelennek meg, s ezzel ellentétes pszichés változások, folyamatok elindításával elégíthetők ki.

Itt szükséges megjegyezni a biztonságosabb kategorizálás érdekében, hogy a biogén és pszichogén szükségletek keletkezésének nem elengedhetetlen feltétele a más emberekkel vagy embercsoportokkal fennálló közvetlen szociális kontaktus.

A motivációs szempontból legfontosabbnak ítélhető, ide sorolható szükségletek az alábbiak:

– intellektuális szükségletek (az intellektuális aktivitás szükséglete; az új információk és ismeretek iránti szükséglet; a konstruálás szükséglete);

esztétikai szükségletek (az esztétikai élmények iránti szükséglet; az esztétikai alkotás igénye; az esztétikai jelenségek reprodukálásának igénye);

– az alkotás szükséglete;

− a változatosság iránti szükséglet;

− a látványosság iránti szükséglet;

− a szabadság szükséglete;

− a rend iránti szükséglet;

− az eredményesség iránti szükséglet;

− a tárgyi értékek megszerzésének szükséglete;

− a szakmai tevékenység szükséglete;

− a gyűjtés szükséglete;

− a fantáziálás szükséglete;

− a szenzáció iránti szükséglet;

− a játék és szórakozás szükséglete;

− a belső feszültség iránti szükséglet.

A felsorolt szükségletek felszínes áttekintése önmagában is igazolja, hogy a korszerű és igényes nevelési-oktatási megoldásmódok ezeket a szükségleteket mint motivációs tényezőket alapul veszik, mintegy ráépülnek ezekre. Anélkül, hogy részletezően minden egyes szükségletre kitérnénk ebből a szempontból, csak röviden utalunk a legkevésbé evidens összefüggésekre.

Az intellektuális aktivitás szükségletének mint motivációs tényezőnek a felismerése is hozzájárult a pusztán befogadó oktatási módszereknek a tanulók aktív ismeretszerző tevékenységét és a problémák megoldásába történő bekapcsolásukat preferáló módszerekkel történő felcseréléséhez.

Az alkotómunka különböző változatai az alkotás szükségletére épülnek, motivációs bázisuk ez a szükséglet (lásd D.5.).

A változatosság iránti szükséglet motivációs szerepe a különböző munkaszervezési modellek és a metodikai variációk váltogatott alkalmazásának, valamint a fakultati- vitás biztosításának keretében érvényesül.

A gyűjtés szükséglete a különböző tematikus gyűjtőmunkát igénylő feladatokba, a belső feszültség iránti szükséglet a versenyszerűen szervezett feladatokba épülve fejti ki motivációs hatását.

6.2.3. 6.2.3.A szociogén szükségletek motivációs szerepe a pedagógiai tevékenységben.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A szo- ciogén szükségletek keletkezésének és kielégülésének feltétele a szociális szituáció, a másik ember vagy az emberek csoportja, akikkel az egyén kapcsolatban áll.

Pedagógiai szempontból mint motivációs tényezők ebben a csoportban a következő szükségletek a legfontosabbak:

− az altruizmus szükséglete;

− az igazságosság iránti szükséglet;

− a pártfogás (a rászoruló megsegítése) szükséglete;

− az örömszerzés szükséglete;

− a társas együttlét szükséglete;

− a véleménycsere szükséglete;

− az együttműködés szükséglete;

− a barátság szükséglete;

− mások irányításának szükséglete;

− a védettség iránti szükséglet;

− a szeretet iránti szükséglet;

− a társas mulatozás szükséglete;

− a kiemelkedés szükséglete;

− a presztízs iránti szükséglet;

− a figyelem előterébe kerülés szükséglete;

− a társadalmi normáknak való megfelelés szükséglete;

− a személyi becsület megőrzése szükséglete;

− az értékessé válás szükséglete.

Jól felismerhető, hogy a felsorolt szükségletek közül nem egyre épülnek rá korszerű pedagógiai hatásszervezési, tevékenységszervezési megoldásmódok, amelyek hatékonyságát, vonzó és ösztönző voltát éppen a valamely szükséglethez való szoros kapcsolódásuk biztosítja.

Ezeket az összefüggéseket figyelhetjük meg a projektmunka, a páros munka és a csoportmunka esetében. Ezek a munkaformák igen szerencsésen használják fel motivációs céllal a társas együttlét, a véleménycsere és az együttműködés szükségleteit (lásd D.4.).

A vita mint nevelési és oktatási módszer jól aktivizáló és sokoldalú fejlesztő hatását nem utolsósorban annak köszönheti, hogy keretet és teret biztosít a véleménycsere iránti szükséglet érvényesülésének.

A mások irányításának szükséglete és a presztízs iránti szükséglet hatékonyan motiválja az egyént az egyébként szociálisan értékes magatartás- és tevékenységformák tréningjének keretéül szolgáló közösségi, önkormányzati tisztségek, feladatok vállalására.

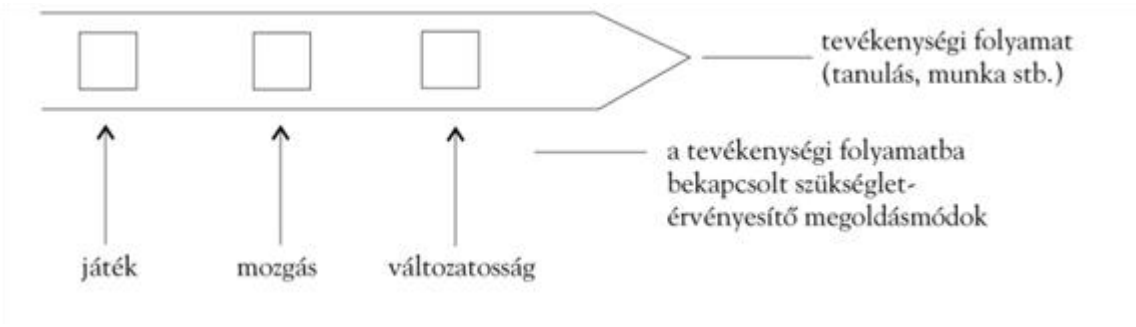
Az altruizmus és a pártfogás szükségletére jól ráépíthetőek olyan patronálási vagy karitatív feladatok, amelyek egyúttal a segítőkészség napjainkban nagyon is szükséges magatartásformáinak terjesztését és megerősítését mozdíthatnák elő.

A figyelem előterébe kerülés szükséglete teszi nem egy gyerek számára vonzóvá, érdekessé a szerepjátékot, a dramatizálást, az előadói tevékenységet, s tereli aktivitásukat értékes és fejlesztő irányba (lásd G.5.).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Természetesen az egyes szükségletek megemlített motivációs célú pedagógiai alkalmazásmódjai csupán jelzésértékűek, és a felsorolás korántsem teljes. A bemutatott megoldásmódok a motiválás főbb összefüggéseit, hatásmechanizmusait, néhány fontosabb megoldásmódját illusztrálják (lásd a 12. ábrát).

Mindehhez kiegészítésképpen azt kell hozzáfűzni, hogy egy-egy szükséglet motivációs tényezőként való felhasználása szinte végtelen sokaságú variációban lehetséges. Ezekkel a lehetőségekkel a pedagógiai gyakorlat máig még csak minimális mértékben élt, mivel szemléletmódja korántsem motivációcentrikus. A fejlesztő-formáló hatás fokozása érdekében azonban ezen a szemléletmódon minél előbb változtatni kell. Könnyen belátható ugyanis, hogy még az egyszerű ismeretközvetítés sem eléggé eredményes motiválás nélkül, és ez még inkább így van a bonyolultabb személyiségkomponensek fejlesztése esetében. Az eddigiek egyértelműen bizonyították azt a tényt, hogy jó hatásfokú, sikeres és maradandó nevelési-oktatási, fejlesztő-formáló hatásszervezési és tevékenységszervezési eljárások, modellek, megoldásmódok kialakítása csak a szükségletrendszer adekvát elemeire építve, vagyis motivációs hatással összekapcsolva lehetséges.[17]



12. ÁBRA A motiválás folyamata

7. 7. Tevékenységszervezési modellek és szerepük a nevelésben

A személyiség teljes értékű kialakulásában a kortársi csoportok, különösen pedig a társadalom értékrendjével azonosuló közösségek befolyásának kiemelkedő a jelentősége (lásd E.2.).

Itt meg kell jegyezni, hogy általában az emberi közösségek, illetve a fiatalkorúak csoportjának és közösségeinek a személyiség alakulására gyakorolt hatását nem csupán az általunk eddig áttekintett, döntően a személyiség motivációs rendszerével foglalkozó kutatások ismerik el, hanem a legkülönbözőbb irányzatokhoz tartozó filozófiai, szociológiai, személyiségpszichológiai és szociálpszichológiai források is.[18]

Még inkább felértékelődik napjainkban a közösség szerepe a társadalmilag legértékesebb, erkölcsi jellegű magatartás- és tevékenységformák kialakítása tekintetében. Ezt a felértékelődést annak a ténynek a világos felismerése indokolja, hogy „a morális cselekvés általában egy szociális vagy csoportkontextusban játszódik le, és ennek a kontextusnak mélyreható befolyása van az individuumok morális döntéseire”.[19] Ilyen alapon egyre világosabb formában fogalmazódnak meg az erkölcsi-társadalmi magatartásformák kialakítását célzó gyakorlati eljárásokkal kapcsolatban az olyan értelmű következtetések, miszerint „azok a nevelési eljárások, amelyek az individuum morális fejlesztésére irányulnak, nem jelentenek optimális megoldást; igazi közösséget kell berendezni ahhoz, hogy morálisan igazolt cselekedeteket kapjunk”.[20]

Nyilvánvalóan nem véletlen a fentiek alapján az, hogy a nemzetközi pedagógiai szakirodalom az iskola számára igen határozott formában fogalmazza meg ajánlásait a tanulók tevékenységének megszervezésére vonatkozóan, s megengedhetetlennek tartja ennek a hatásrendszernek a mellőzését az iskola életében. Így, többek között, hangsúlyos az a körülmény, hogy az iskola feladata és egyben jelentősége is a nevelést illetően az, hogy az erkölcsi ítélőképesség kognitív fejlődését elősegítse. A másik lehetőség az erkölcs gyakorlása a közösségi életben és a közös munkában. Ezt követeli az az elmélet, melynek praxisát iskolának hívják.[21]

Mielőtt továbblépnénk, ezen a ponton kiemelten hangsúlyozzuk, hogy a „közösségi tevékenység” fogalma a neveléstudományi szakirodalomban nem teljesen tisztázott, s éppen ezért sokféle értelmezés kapcsolódik ehhez a fogalomhoz, nemritkán téves értelmezések is. Ilyen téves értelmezés az, amikor a „közösségi tevékenység”-et az együttes tevékenységgel vagy a közéleti-önkormányzati tevékenységgel azonosítják, illetve csupán a közösség érdekeit szolgáló tettekkel, vagy netán az egyéni érdekek önkéntes feláldozásával.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Anélkül, hogy a szövevényes problémakör teljes tisztázására vállalkoznánk, megkíséreljük saját értelmezésünk felvázolását, a felsorolt szűk vagy téves értelmezések kizárásával, alapvetően neveléselméleti szempontok figyelembevételével.

E szerint tartalmi-minőségi értelemben közösségi tevékenységnek tekintünk minden közösségfejlesztő és önfejlesztő tevékenységet, ami tehát nem destruktív közösségi vagy egyéni szempontból. Ezt olyan megfontolások alapján tesszük, hogy az ember elszakíthatatlan antropológiai ismérve az aktivitás, a tevékenység. Tevékenységét azonban az egyén nem légüres térben fejti ki, hanem objektíve kapcsolódik tevékenységével szűkebb vagy tágabb közösségek életéhez és tevékenységrendszeréhez, akkor is, ha ez a tevékenység nem társas-kooperatív, hanem egyéni jellegű, s nem közvetlenül valamely közösségi elvárás vagy szükséglet teljesítésére irányul, hanem önfejlesztő természetű, s így csak áttételesen járul hozzá a közösség fejlődéséhez. Ebből az következik, hogy tág értelemben a közösségi tevékenység körébe sorolhatjuk az etikai töltésű közösségfejlesztő tevékenység mellett a közvetlen etikai minőséget nem hordozó önfejlesztő tevékenységformákat is (például intellektuális tevékenység esztétikai, egészséges életmód fenntartására irányuló tevékenység). Ennek az értelmezésmódnak további következménye pedig az, hogy a szélesen értelmezett közösségi tevékenység vagy a közösség tevékenységrendszere nem csupán a közösség fejlődését szolgálja, hanem önfejlesztő, az egyén fejlesztésére irányuló elemeket is tartalmaz.

Az ilyen tevékenység tehát megfelel az egyén vagy a szűkebb közösség érdekeinek, de nem ellentétes a legtágabb emberi közösségek érdekeivel sem.

Ami a formai-szervezeti szempontokat illeti, a közösségi tevékenység, illetve az ezt a tevékenységet felépítő feladatok lehetnek kooperációs jellegűek, de ölthetnek individualizált formát is, tehát egyéni feladatok formájában is végezhetőek (például egyéni önkormányzati megbízások, egyéni tanulmányi feladatok vagy fizikai munkafeladatok). Eszerint téves az a nézet, miszerint a közösségi vagy közösségfejlesztő tevékenység vagy feladat csak együttes, illetve kooperációs jellegű lehet. Az individualizált szervezeti formában végzett feladatok is alkalmasak lehetnek tehát mind a közösségfejlesztő, mind az önfejlesztő szükségletrendszer kialakítására. Természetesen igaz ennek az ellenkezője is, nevezetesen az, hogy a kooperációs szervezeti forma önmagában nem akadályozza meg, hogy az ilyen keretben folyó tevékenység akár közösségi, akár egyéni szempontból destruktív irányú és hatású legyen. (Gondoljunk például a szervezett bűnözés eseteire!)

Úgy véljük, hogy a közösség, s főként a különböző tanulóközösségek, tevékenységi és iskolai csoportok tevékenységrendszerének sajátosságaival foglalkozó neveléstudományi szakirodalom eredményeinek áttekintése a továbbiakban, főbb vonalakban alátámasztja az eddigieket, illetve újabb adalékokkal is kiegészíti ezeket.

A nevelés elmélete és gyakorlata a 19. század végén kezdte felismerni és tudatosan vizsgálni azokat a személyiségformáló hatásokat, amelyek a közösség vagy csoport tevékenységének keretében jelentek meg, és amelyek hatékonysága látványos formában mutatkozott meg.

Ezeknek a pedagógiailag jól hasznosítható személyiségformáló hatásoknak az intenzív elemzését az a tény motiválta, hogy a 19. század utolsó évtizedeiben a megváltozott társadalmi, gazdasági, tudományos körülmények eredményeként megnövekedtek az elvárások az iskolában folyó nevelőmunka hatékonyságával szemben.

A megnövekedett igényekhez való alkalmazkodás szándékát jelzi nevelési síkon, többek között a morálpedagógia és a munkaiskola irányzatainak kibontakozása, s ezek keretében a tanulók együttes tevékenységének és egymásra kifejtett hatásának célirányos felhasználása a nevelés gyakorlatában.

Ezek a pedagógiai irányzatok, továbbá az „új iskola mozgalom” keretében kidolgozásra és kipróbálásra kerülő koncepciók a nevelési feladatok hatékony megvalósításának fő eszközeként mindenekelőtt a tanulói önkormányzatban való tevékenykedést, illetve a közös fizikai munkatevékenységben való részvételt jelölik meg. Történetileg ezt követően, de már a két világháború közti időszakban egyértelműen a kiscsoportos tanulmányi tevékenység, a csoportmunka is úgy került nyilvántartásra, mint olyan tevékenységforma, amely számottevő nevelési hatékonysággal is bír.[22]

Ezen a ponton azonban meg kell jegyezni, hogy témánk keretei nem engedik meg a közösségi tevékenységrendszer történeti alakulásának végigkövetését. Nem mellőzhetjük ugyanakkor annak elemzését, hogy a közösség tevékenységrendszere mi módon, milyen formában tölti be a nevelési hatásrendszer fő forrásának szerepét, ennek a hatásrendszernek milyen elemeit és milyen variációit állítja elő, s mi módon járul hozzá a személyiség autonóm vezérlésű, közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformáinak kialakulásához.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ha a felismerések főbb csomópontjait akarjuk ezen a területen számba venni, elsőül F. W. Foerstert kell idéznünk, aki a közösségi tevékenység nevelő hatását elemezve, ennek lényegéről már 1905-ben azt állapítja meg, hogy a nevelési gyakorlat egyik leghatékonyabb megoldása az, ha a nevelő „az ifjúság társadalmi ösztöneit a nevelés eszközévé avatja, azaz a tömegek hatásának erejét a jó elérésére használja fel, amit egyebek között úgy érhet el, ha az ifjúságot a rend fenntartásával bízza meg, mintegy munkatársává teszi, amivel egyszersmind a társadalmi rend iránti tiszteletet kelti fel lelkében, és a felelősség érzetét is neveli". Ezt az eljárást nevezi a szerző társadalmi módszernek, ami meghatározása szerint nem más, mint a „tömeg" hatóerejének felhasználása az egyén formálásra érdekében.[23]

Természetesen ez a fejtegetés még meglehetősen homályos a tekintetben, hogy a közösségi tevékenység mi módon válik a személyiségformáló közvetett hatásrendszer forrásává, de ennek ellenére is tartalmazza azokat a kiemelhető kulcsszavakat, amelyek ezen a téren fontos felismerésre utalnak. Talán nem tévedünk, ha arra következtetünk a fenti idézet alapján, hogy a megbízás, a munkatárssá avatás, a közösség feladataiban való részeltetés, ezen feladatok megoldásában történő aktív részvétel az, mely a személyiségformáló hatást kifejti, ez tekinthető a személyiségformáló befolyás hordozójának.

Azt, hogy ebben az esetben valóban maga a tevékenység, a művelet, az aktivitás fejt ki nevelő hatást, megerősíti a fenti idézettel közel egykorú, 1908-ban megfogalmazott másik állásfoglalás is: „A jó cselekedeteket... nem szavakban, hanem csakis cselekvés által lehet megtanulni. Minden erkölcsi cselekvésnek a kezdete és alapja. a munka, vagyis a társadalmilag hasznos tevékenység." Mindebből pedig az következik, hogy „az iskolának foglalkoztatnia kell a gyermek erkölcsi és szociális erőit is, azáltal, hogy a tanulókat az iskolai életkeretében bevonja az igazgatás, a felügyelet és a bíráskodás munkájába".[24]

Nyilvánvalónak látszik, hogy amikor a tanulók foglalkoztatása, a közösség életével összefüggő feladatokkal történő megbízás került emlegetésre mint olyan tényező, amely a magasrendű magatartásformák „megtanulásához" elvezet, e mögött az a begyakorló, szokásformáló hatás húzódik meg, amelynek eredményeképpen az erkölcsi-társadalmi magatartás- és tevékenységformák szokásszerűvé válnak, vagyis a továbbiakban ezeket az egyén mintegy belső igényétől, szükséglettől vezérelve fogja reprodukálni.

Azt, hogy a fenti következtetés nem túlzó, több, a 20. század első évtizedeiben keletkezett pedagógiai forrás is megerősíti. Ezek egyike ugyanis úgy fogalmaz, hogy „csak közös munkából nő ki a közös feladatok érzése, a szükségesség megérzése, hogy magunkat a közös célnak alárendeljük".[25] Mint látjuk, itt nem annyira a begyakorló hatás hangsúlyozódik, mint inkább a közösségi érdekeket szem előtt tartó, magasrendű magatartásformák követésének szubjektív szükségletté válása, de ugyancsak a közösség tevékenységrendszerében történő részvétel által.

Meg kell azonban mondanunk, hogy az eddig idézett álláspontoknál egyértelműbben utal a tanulói tevékenységrendszer szokásformáló hatására az a megállapítás, amely a századforduló legnevezetesebb reformiskoláinak gyakorlatát elemezve született meg. Ebben az esetben sor került az Angliában 1889-ben dr. Reddie Cecil alapította „New School" nevű intézet, a németországi dr. Lietz Hermann-féle, 1898-ban alapított reformiskola, az 1899-es alapítású Edmond Demolins-féle franciaországi intézmény, valamint az 1902-ben Svájcban létesített, Wilhelm Frei és Werner Zuber- bühler által vezetett iskolák nevelőmunkájának tüzetes vizsgálatára. Végeredményben ez a vizsgálódás is olyan következtetéseket eredményezett, hogy „.valamely munkával való megbízás igazi kötelességet ró a tanulóra. Így megtanulja ebben a közösségben, hogyan függ össze a kötelesség és jog, s hogyan kell minden egyesnek a köz érdekében közreműködnie." Ennek alapján vált megállapíthatóvá, hogy ezekben az intézményekben a gazdag közösségi tevékenységrepertoárba való bekapcsolódás eredményeként: „Az erkölcsöt nem könyvből tanulja meg a növendék, hanem gyakorolja."[26]

Mindez tehát arra utal, hogy a közösségi tevékenységrendszer személyiségformáló hatásának elemzése azzal az eredménnyel járt, hogy ennek a hatásnak a lényegét általában a morálisan értékes magatartás- és tevékenységformák begyakorlásában, szokásszerűvé tételében jelölték meg, vagyis azt mondhatjuk, hogy a közösség tevékenységrendszere a szokásformáló, beidegző-begyakorló közvetett hatásegyüttesek alapvető forrásának tekinthető.

Az újabb pedagógiai, sőt a szocializációra irányuló és szociálpszichológiai kutatási eredmények sem változtattak alapvetően a közösségi tevékenység pedagógiai értékének elismerésén. Inkább talán olyan tendencia érzékelhető ezeknek a kutatási eredményeknek az áttekintése alapján, hogy az előzőekhez viszonyítva világosabb formában fogalmazódik meg a tevékenység begyakorló, beidegző, szokásformáló szerepe és az, hogy ilyen úton válnak az erkölcsi-társadalmi magatartás- és tevékenységformák az egyén sajátjaivá. Természetesen a fogalmazásmódban az egyes szerzők esetében vannak formai-terminológiai különbségek ma is. A lényegi egyezés azonban feltétlenül konstatálható. Így, többek között J. Piaget szerint az együttműködésen alapuló szabály „cselekvő

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

állásfoglalássá" válik,[27] míg sokan „habit"-ról, vagyis olyan elsajátított reakciómódról beszélnek, amely „viszonylag megváltoztathatatlan és könnyen alkal- mazható".[28] Ismét mások a közösségi tevékenység nevelő hatásának lényegét úgy fogalmazzák meg, hogy az lehetőséget ad az erkölcsi-társadalmi magatartásformák gyakorlására, ez a tény pedig a kortárs csoportokat az ifjúság „szociális kísérletező terepévé" avatja, ahol a tanulók „szabályokat és elveket találnak és használnak, melyek kordában tartják az irigységet, féltékenységet, gyűlöletet, rosszakaratot, bosszúvágyat, agresszivitást, érvényesülési vágyat, egoizmust."[29]

Ez utóbbi kutatási eredmények világossá teszik, mint látjuk, hogy a tanulók tevékenysége nem csupán szokásformáló funkciót tölt be, de a legfontosabb szociális képességek fejlesztésének kerete is.

A közösségi tevékenységnek a társadalmilag értékes magatartás- és tevékenységformák kialakításában játszott nélkülözhetetlen szerepe tehát ma meglehetősen általánosan elismert. Ennek természetesen gyakorlati konzekvenciái is vannak. Így az utóbbi másfél évtizedben meg-megújuló sürgetést tapasztalhatunk a különböző szerzők részéről, mindenekelőtt olyan értelemben, hogy a közösségi tevékenységet a nevelési hatásrendszerbe be kell kapcsolni, s annak teljes értékű tagjává kell tenni, mivel a legértékesebb magatartásformák megszilárdításához ez nélkülözhetetlen. Ahhoz azonban, hogy a közösségi tevékenység, mint a közvetett hatásrendszer fő forrása, az indirekt begyakorló hatások alapja ténylegesen a nevelési hatásrendszer teljes értékű tagjává válhasson, úgy kell megszervezni, hogy kiterjedjen a közösség vagy csoport minden tagjára, s hogy minden tanulótól megkövetelje a közösségfejlesztő magatartásformák permanens gyakorlását. Talán ez az a követelmény, amit a pedagógiai szakirodalom a leggyakrabban megfogalmaz.

Természetesen ez a követelmény ebben a formában kevéssé operacionalizáltnak tűnhet. Konkrét és gyakorlati érvényesítését azok az erőfeszítések jelentik, amelyek a közösség tevékenységrendszerének, főként pedig az önkormányzati tevékenység for- malizálódási, kiüresedési vagy egy-egy tanulói rétegre való beszűkülési folyamatait törekszenek megállítani.[30]

Ugyancsak idesorolhatók azok a törekvések, amelyek a közösségi tevékenységrepertoárt sokféle elemből szándékoznak felépíteni olyan módon, hogy ez a tevékenységrendszer a közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformák begyakorló és más megerősítő hatásegyütteseit tartalmazza, s ilyen feltételek biztosításával kerüljön megszervezésre az önkormányzati tevékenység mellett a fizikai munkatevékenység, sőt a tanulmányi tevékenység is.

Mindebből arra következtethetünk, hogy az iskola életében a közösség tevékenységrendszere kulcsfontosságú szerepet tölt be, ami azonban annak végiggondolására is késztet bennünket, hogy ha az iskola mellőzi a közösségi tevékenységrendszer teljes értékű kiépítését, ez a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartásformák begyakorlását, szokásszerűvé tételét, valamint a szociális képességek fejlődését biztosító alapvető fontosságú hatásegyüttesek kiesését jelenti a nevelési hatásrendszerből, s ennek feltehetően sokoldalú, negatív következményei vannak. Azt, hogy komoly negatív következményekkel számolhatunk, az is megerősíti, hogy mai ismereteink szerint a közösség tevékenységrendszere nem csupán a szokásformáló, beidegző-begyakorló hatások forrása, hanem egyúttal alapja és szabályozó tényezője olyan csoporton belüli interakcióknak is, amelyek a tanulók között játszódnak le, de erőteljesen támogatják ezt a szokásformáló és a szociális képességeket fejlesztő folyamatot, emellett pedig nagy hatékonysággal járulnak hozzá a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák mintáinak, modelljeinek közvetítéséhez, valamint a konstruktív aktivitást megalapozó meggyőződések kialakításához is.

A közösségi tevékenység személyiségformáló hatékonyságát az mutatja – az eddig áttekintett kutatási eredmények alapján -, hogy milyen mértékben képes betölteni szokásformáló, a szociális képességeket fejlesztő, valamint kölcsönhatásokat indukáló és szabályozó funkcióját. Ebből következően, ha választ szeretnénk kapni arra a kérdésre, hogy a közösségi tevékenység optimális hatásfokú megszervezéséhez milyen eljárásokat vehetünk igénybe, mindenekelőtt azt kell tisztáznunk, hogy a közösségi tevékenység felsorolt személyiségformáló funkcióinak kibontakozásához milyen feltételek szükségesek.

Amint az láthatóvá vált, a közösség, illetve a csoport tevékenységének keretében permanens módon kelnek életre azok a közvetett hatások, amelyek az egyén szokásrendszerét, interiorizált magatartási, tevékenységbeli mintáit és meggyőződéseit alakítva lényegében magatartás-regulációjának fontos elemeit befolyásolják. Mindez érvényes a csoport és a közösség személyiségformáló szerepére egyaránt.

A pedagógia számára azonban nem mellékes, hogy a társas közeg keretében kialakuló közvetett hatásrendszer milyen minőségű, s ennek következtében milyen minőséget vesznek fel a magatartás determinánsai, s milyen irányultságúvá válik az egyén magatartása, életvezetése.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ami a közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat illeti, tudjuk, hogy ezek létrejötte és megerősödése csak szociálisan konstruktív tevékenységrendszer talaján képzelhető el, márpedig nem minden együttműködés nevezhető ilyen tevékenységnek. Az ezen a területen folyó kutatások kimutatták, hogy az erős kohéziójú és szorosan együttműködő csoportok is gyakran mindössze „testületi" jellegűeknek vagy klikkeknek nevezhetők, és tevékenységük nem feltétlenül konstruktív. Az ilyen közegben keletkező közvetett hatások a szociális értelemben konstruktív magatartás formálásában nem játszanak jelentős szerepet, sőt az ebben a formációban gyakran kialakuló csoportegoizmus, a szűk csoportérdekre történő koncentrálás, s mindenekelőtt az ennek szolgálatába állított tevékenység a közvetett hatásrendszert deformálva, torzítani fogja a személyiség magatartás-reguláló szisztémáját is.

Ebben az esetben negatív oldalról közelítve láttuk azt, hogy a társas közegben szervezett tevékenység minősége, az, hogy ez a tevékenység milyen érdekeket szolgál, hogy összhangban áll-e a tágabb emberi közösségek érdekeivel, vagyis hogy a szó valódi értelmében közösségfejlesztő tevékenység-e vagy sem, alapvetően meghatározza a közvetett hatások minőségét. Ez a folyamat úgy zajlik le, hogy a tevékenység és a kölcsönhatások spontán kialakuló vagy a nevelő által speciálisan szervezett feltételei szelektíven aktualizálnak egyes szituatív ösztönzőket, amelyek rendszeres aktualizálás esetén fokozatosan megszilárdulnak, tartóssá válnak, s egyre szilárdabb motivációs képződményekké alakulnak át.

Kissé tovább elemezve és végiggondolva a társas közegben folyó tevékenység tartalma és a közvetett hatásrendszerek minősége közti összefüggéseket, s az ezzel kapcsolatban idézett álláspontokat, további következtetések megfogalmazásával egészíthetjük ki és tehetjük konkrétabbá az eddigi megállapításokat. Logikusnak látszik, hogy a társas közeg tevékenységrendszerében, erkölcsi-társadalmi jellegüket tekintve lehetnek közösségfejlesztő, önfejlesztő, illetve kifejezetten az önérvényesítés egoisztikus lehetőségeit felkínáló vagy destruktív elemek, amelyek ennek megfelelően ezeket a magatartási és tevékenységformákat, s ezek motivációit (szokásait, mintáit, elveit) erősítik meg, nem utolsósorban az interakciók irányának befolyásolásán keresztül is. A felsorolt közösségfejlesztő, önfejlesztő, illetve egoisztikus elemek feltehetően dominánssá válhatnak a fizikai munkatevékenység keretében éppúgy, mint a tanulmányi vagy az önkormányzati tevékenységben, attól függően, hogy tartalmát és formai jellemzőit tekintve hogyan szervezzük a csoport tevékenységrendszerét.

A társas közeg tevékenységének tartalma, minősége lényegében attól függ, hogy abban erkölcsi-társadalmi jellegüket tekintve milyen elemek – közösségfejlesztő, önfejlesztő, egoisztikus – dominálnak. Ezek a tevékenység tartalmát meghatározó elemek hívják életre azokat a közvetett beidegző, mintaközvetítő és meggyőző hatásokat, amelyek minősége is megfelel ezen tevékenységbeli elemeknek. Mindenesetre ezt a következtetést támasztják alá azok a nemzetközi kutatási eredmények, amelyek a kölcsönös segítségadás és altruizmus problémakörével állnak kapcsolatban. Így ezen a területen többek között megállapítást nyert, hogy az altruisztikus magatartás megerősítő tényezője sok esetben maga is altruisztikus aktus.[31] Ez így természetesen evidenciának tűnhet, de ha figyelembe vesszük, hogy altruisztikus cselekvésre a társas tevékenységrendszernek csak meghatározott minőségű elemei adnak módot, rögtön világossá válik az is, hogy az altruisztikus magatartásformák és ösztönzők kialakítása, valamint az ilyen irányban működő közvetett hatásrendszer életre hívása lényegében a csoport vagy közösség tevékenységrendszerének célirányos tartalmi-minőségi alakítását, szigorúan meghatározott tartalmú-minőségű tevékenységbeli elemek dominanciájának biztosítását követeli meg.

Azt, hogy a tevékenységrendszer elemeinek tartalma és minősége nem csupán a tevékenység beidegző-begyakorló hatásának irányát szabja meg, hanem a tevékenység keretében kibontakozó interakciók tartalmát és formáló hatásának irányát is, szintén a most érintett problémakörrel kapcsolatos olyan kutatási eredmények igazolják, amelyek szerint az altruisztikus modell megfigyelése is kimutathatóan megerősítő befolyást gyakorol az altruisztikus magatartásra.[32] Ebben az esetben tehát azt látjuk, hogy a meghatározott tartalmú-minőségű tevékenységi elem (altruisztikus cselekvés) elválaszthatatlanul együtt jár legalább egy kölcsönhatásformával (az altruisztikus magatartási minta produkálása), amely kölcsönhatásforma a társas közeg többi tagjában az adott kölcsönhatásforma alapjául szolgáló magatartás vagy cselekvés motivációját erősíti meg, s ennek a magatartásnak, illetve cselekvésnek a követésére ösztönöz.

Az eddigiek alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógia helyes felismerésre jutott akkor, amikor a közösség tevékenységének minőségi-tartalmi jegyeit hangsúlyozta, s a nevelő hatást ezzel hozta összefüggésbe. Lényegében a közösségi vagy más terminológiával közösségfejlesztő tevékenység általánosítottabb definíciója is megadható az eddig tárgyalt ismérvek alapján. Eszerint ugyanis azt mondhatjuk, hogy ebben az esetben olyan, a közösség valamely szükségletét kielégítő, fejlődését elősegítő tevékenységről van szó, amely összhangban áll a tágabb közösségek szükségleteivel, érdekeivel is, s amely formailag különböző változatokban (fizikai munkatevékenység, tanulmányi tevékenység, önkormányzati tevékenység stb.) jelenhet meg.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Úgy véljük, hogy a közösségi vagy közösségfejlesztő tevékenység fenti definíciója összhangban áll azokkal az újabb kutatási eredményekre alapozó álláspontokkal, amelyek nem általában a közös vagy együttes tevékenység nevelő hatását állítják a nevelési folyamat centrumába, hanem a közösség szempontjából objektíve fontos, közösségi szükségleteknek adekvát tevékenységet.

A vázolt megfontolások alapján az 1970-es évektől kezdődően egyes kutatók az egyének kölcsönviszonyainak mechanisztikus értelmezésével szemben a csoport fejlettségének megítéléséhez alapvető mutatóként veszik fel az adott társas képződmény tevékenységének tartalmát, jelentős céljait és értékeit, amelyeket meghatározónak tekintenek a személyközi viszonyok és egyéb csoportdinamikai jelenségek vonatkozásában is. Eszerint az álláspont szerint a személyiség magatartását nem közvetlenül a csoport befolyása és nem a csoporttagok sugalmazó, szuggesztív tulajdonságai határozzák meg, hanem a csoportban elfogadott célok, feladatok és szilárd érték- orientációk.[33]

Így tehát a közösségi tevékenység megszervezését a pedagógiában nem indokolatlanul tekintjük a gyerekekre irányuló döntő hatásnak. Ehhez azonban hozzá kell fűzni kiegészítésül azt is, amit a közösségi tevékenységgel kapcsolatban többször is hangsúlyosan kezeltünk, hogy a közösségi tevékenységrendszer ilyen kiemelkedően fontos személyiségformáló funkciója éppen a közvetett hatásrendszerrel való szoros és elválaszthatatlan összefüggésében rejlik, amennyiben ez a forrása a beidegző hatásoknak, kerete a kölcsönhatásrendszernek, az általa mozgásba hozott teljes közvetett hatásrendszer irányát, s ezzel nevelési hatékonyságát pedig a tevékenység tartalmi-minőségi sajátosságai determinálják.

Ezen a ponton meg kell jegyezni, hogy a közösségi tevékenység célirányos megszervezése elsősorban a közösségfejlesztő tartalom biztosítását, a tevékenység keretében a közösségfejlesztő, konstruktív elemek dominanciájának biztosítását, a tevékenységnek a közösség szükségletrendszerével történő összehangolását jelenti. Ez azonban nem minden, és csak részben garantálja a közvetett hatásrendszer optimális érvényesülését, amennyiben irányt ad a formáló hatásoknak, de azok gyakoriságát, az egyénre lebontott, differenciált érvényesülését önmagában nem képes garantálni. Ehhez a közösségi tevékenység pedagógiailag adekvát szervezeti formáit kell megkeresni és a gyakorlatban realizálni.

A közösségi tevékenység konkrét szervezeti formáinak meghatározása előtt azonban azokat a szervezési elveket kell áttekintenünk, amelyek általánosítva, tehát minden munkaformára érvényesen mutatják meg azt, hogy a közvetett hatásrendszer elméletileg különválasztott, atomizált személyiségformáló elemei – szokásformáló, mintaközvetítő, meggyőződésformáló hatások – milyen feltételek mellett, milyen életszerű együttesben, szervezeti keretben állíthatók elő.

A közösségi tevékenység általános szervezési elveit áttekintve azt tapasztalhatjuk, hogy ezek igen mélyen gyökereznek a közösség személyiségformáló befolyását értelmező hatásmechanizmusra vonatkozó koncepciókban. Nyilván ez természetes, hiszen minden hatásmechanizmussal kapcsolatos elképzelés a közvetett hatásrendszer valamely elemének megkülönböztetett jelentőséget tulajdonít, s magától értetődően ezt az elemet próbálja érvényesíteni a hatásrendszer egészének megszervezésében is.

A fentiekből az is következik egyúttal, hogy a közösségi tevékenység általános szervezési elveit csak azok a hatásmechanizmusra vonatkozó koncepciók fogalmazzák meg és kínálják fel, amelyek a tevékenység kitüntetett szerepét elismerik a közvetett hatásrendszerben. Ez azonban nem jelenti azt, hogy közvetett tanulságokkal ne járna ettől eltérő koncepciók elemzése is. Ez utóbbi koncepciókról ugyanis megállapítható, hogy a közvetett hatásrendszert megfordítva értelmezve az interakciók szerepét preferálják, s nem vesznek tudomást a kölcsönhatásrendszer tevékenység általi meghatározottságáról. Azonban tekintve, hogy elemzik ezt a kölcsönhatásrendszert, így annak természetéből releváns sajátosságokat visszatükrözve, esetenként magának a közösségi tevékenységnek a szervezési elveihez is támpontokkal szolgálnak.

A kölcsönhatásrendszert preferáló hatásmechanizmus-koncepciók közül az egyik, talán legkevésbé differenciált az, amely szerint az egyén a csoport vagy közösség követelményeit elfogadva alakítja ki saját személyiségének értékrendszerét, amely ezt követően irányítja magatartását. A követelményeket pedig a csoport helyeslésének elnyerése, a beilleszkedés érdekében mintegy kénytelenek elfogadni a csoport tagjai.[34]

Más kutatások olyan következtetésekhez vezettek, hogy a gyermekek a társadalmilag értékes magatartásformákat a csoportban vagy közösségben elsősorban egymás magatartásának, illetve saját magatartásuk társas következményeinek megfigyelése útján tanulják meg, interiorizálják. Ezek a megfigyelések kognitív, elemző, értelmező folyamatokat indítanak el az egyénben, amelyek a pozitív következményekkel járó magatartásformák megerősödését eredményezik.[35] Ehhez az állásponthoz áll közel az az elképzelés is, mely

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

szerint a csoportban vagy közösségben mód nyílik az egyén számára annyi tapasztalatot szerezni a kölcsönös függésről és felelősségről, amennyi a morális fejlődéshez szükséges.[36]

Ezek a koncepciók tehát láthatóan az interakciókban látják a személyiségformálás kulcsát, anélkül, hogy mindezt összefüggésbe hoznák a tevékenységgel. A kölcsönhatásrendszer természetével kapcsolatos felismerések éppen ezért akkor válnak használhatóvá, ha a közösségi tevékenység és a kölcsönhatásrendszer mesterséges leválasztását megszüntetjük, és helyreállítjuk a kettő közti természetes kapcsolatokat. Ebben az esetben ugyanis nyilvánvalóvá válik, hogy követelmények közvetítése, „csoporthelyeslés", a magatartás következményei, „kölcsönös függés és felelősség" nem jelenhet meg tevékenységi kereteken kívül. Nyilvánvalóvá válik azonban az is, mint tevékenységszervezési elv, hogy a közösség tevékenységét olyan módon kell alakítani, hogy az alkalmas legyen követelmények közvetítésére minden tanuló irányában, hogy tegye világosan érzékelhetővé minden tanuló számára magatartásának pozitív és negatív következményeit, valamint társaival szembeni kölcsönös függését és felelősségét. Mindez csak akkor biztosítható, ha a tanulók között szoros munkabeli, tevékenységbeli kapcsolatokat létesítünk, s ebbe a kapcsolatrendszerbe a közösség minden tagját bevonjuk, képletesen szólva olyan mértékben tömörítjük a közösséget, hogy a kölcsönhatások kialakulását meggátló elszigetelődés ne álljon elő.

Bár még nem hangsúlyozza a munkabeli, tevékenységbeli kapcsolatok fontosságát, de már nem a kölcsönhatásrendszerből, hanem az aktivitásból, a tevékenységből indul ki, s a közvetett hatásrendszernek ezt az elemét preferálja az a felfogás, amely a kortárs csoportokat vagy közösségeket „kísérletező terepnek" tekinti, s ez a terep sokoldalú társadalmi szerepfelvételi lehetőségeket kínál fel a közösség tagjainak. Az így felkínált szerepek keretében kerül sor egyes magatartásformák begyakorlására, „habi- tualizálására", mások leépítésére, szelekciójára.[37] Mindehhez hozzá kell azonban tenni azt is, hogy a szerepek magatartás-repertoárjának gyakorlását nem mint a társas közegtől elszigetelt, egyénhez kapcsolt gyakorlási folyamatot kell felfognunk, hanem ezzel ellentétben olyan tényezőnek, amely lehetővé teszi a közösség életébe, tevékenységébe való bekapcsolódást, a kölcsönhatásrendszerbe történő aktív belépést, főként pedig részt vállalást a döntésekben és a döntésekkel kapcsolatos felelősségben.

Lényegében tehát látható, hogy ez a felfogás a tevékenység szerepét állítja előtérbe a közvetett hatásrendszerben. Világossá teszi, hogy ennek révén válik az egyén az interakciók befogadójává, de forrásává is. Ennél is fontosabb azonban az a tanulság, amelyet úgy fogalmazhatunk meg, hogy a közösségi tevékenység megszervezésének olyan módon kell megtörténnie, hogy a megválasztott szervezeti forma közösségfejlesztő szerepek betöltésére, döntések meghozatalára adjon módot, valamint a döntésekkel összefüggő felelősség vállalását is követelje meg.

Itt olyan kritériumokkal találjuk magunkat szemben, amelyek segítséget jelentenek a megfelelő tevékenységszervezési modell megtalálásához. Ugyanis arra következtethetünk az összes kiemelt jellegzetességet áttekintve, hogy ezeket optimális teljességgel talán a kooperáció formájában szervezett közösségi tevékenység foglalja magában.

Kissé részletezve a kooperációs szervezeti forma sajátosságait, elmondható, hogy igen nagyra becsüli a szakirodalom a kooperáció személyiségformáló hatását általában, de konkrétabban a közvetett nevelési hatásrendszer mozgósításában játszott szerepét is. Ez teljesen megalapozottnak látszik, ha tekintetbe vesszük, hogy a kooperáló csoport tagjai a feladattal és egymással is igen szoros kontaktusban állnak, így köztük gyakori interakciók játszódnak le, hiszen magatartásuk, feladatvégzésük közvetlenül kihat partnereikre, így annak következményeit is érzékelik. A kooperáció folyamatában ezen kívül a csoporttagok permanens módon döntésekre kényszerülnek, s döntéseik következményeiért a felelősséget is vállalniuk kell a csoport előtt. Végül, de nem utolsósorban a kooperáció nem csupán biztosítja a csoport minden tagjának aktív helyzetét, de meg is kívánja a tevékeny részvételt a közösségfejlesztő feladatok megoldásában, hozzájárulva ilyen módon a közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformák begyakorlásához, megerősítéséhez is.

A kooperatív tevékenység nevelő hatása a tanulmányi területen szervezett csoportmunka keretében, illetve a csoportos fizikai munkatevékenység keretében iga- zolódott.[38] Feltételezésünk szerint a közösségi tevékenységrendszer minden főbb eleme – önkormányzati tevékenység, fizikai munkatevékenység, tanulmányi tevékenység, alkotótevékenység – alkalmas a kooperációs szervezeti forma érvényesítésére.

Tekintve, hogy a közvetett hatásrendszer egésze, annak minősége és hatékonysága szoros függőségben áll a közösségi tevékenység tartalmával és szervezeti formájával, ennek a hatásrendszernek az irányítása, a nevelési folyamatba történő bekapcsolása mindenekelőtt azt jelenti, hogy a közösség tevékenységrendszerében a közösségfejlesztő elemek dominanciáját biztosítjuk, továbbá olyan szervezeti formákat honosítunk meg, amelyek az interakciók előfordulásának kellő gyakoriságát garantálják.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

8. 8. Az iskola tevékenységi kínálatának megszervezése

A nevelés keretében többnyire nem direkt módon gyakoroltatjuk a konstruktív magatartás- és tevékenységformákat. Ehelyett a tanulók természetes, mindennapi tevékenységét és feladatait szervezzük meg úgy, hogy ez latens módon keretül szolgáljon a célzott magatartás- és tevékenységformák magától értetődő reprodukálásához, késztesse a gyerekeket ilyen magatartásra, és indukáljon köztük formáló hatású interakciókat is.

A felsorolt elvárások jól teljesülnek a következő tevékenységformák keretében:

− az önkormányzati tevékenység megszervezése során;

− a fizikai munkatevékenység folyamatában;

− a tanulmányi tevékenység keretében;

− az alkotótevékenység folyamatában.

Természetesen a felsorolt tevékenységformák csak meghatározott szervezési szabályok alkalmazása esetén funkcionálnak megfelelő hatásfokkal. Az egyes tevékenységformáknak hasonlóságaik következtében vannak megegyező szervezési szabályaik, de specifikumaik is. Mindezt figyelembe véve, bevezetőül a mindegyik tevékenységformára érvényes szabályokat tekintjük át, azt követően pedig egyenként tárgyaljuk a speciális vonásokat.

A közösségfejlesztő és önfejlesztő tevékenység megszervezésének folyamán arra kell törekedni, hogy minden tanuló komplex, teljes értékű részvételét biztosítsuk a közösségfejlesztő és önfejlesztő tevékenység folyamatában. Ez pedig úgy érhető el, ha a tevékenységet oly módon szervezzük meg, hogy a tanulók között kölcsönös függési-felelősségi viszonyok alakuljanak ki, vagyis a közösség vagy csoport tagjai nem egymástól függetlenül tevékenykednek, hanem tevékenységbeli kapcsolataik olyan szorosak, hogy minden tettük és magatartásbeli megnyilvánulásuk kihat egymásra, valamint a tevékenység menetére és eredményére, s a feladat sikeres végrehajtásáért a kapcsolatrendszer minden tagját egyenlő mértékű felelősség terheli.

A tanulók bekapcsolása a közösségfejlesztő és önfejlesztő tevékenységbe, s kölcsönös függési-felelősségi viszonyaik kialakítása két úton érhető el: kooperációt, együttműködést igénylő tevékenység szervezésével, valamint közös cél, feladat, norma alapján folyó tevékenység szervezésével.

A kooperációt igénylő tevékenység akár önkormányzati, fizikai, tanulmányi vagy alkotó jellegű tevékenységről legyen szó, azt eredményezi, hogy a feladatot végző csoport tagjai között a tevékenység tárgyi-materiális jellegű tényezői létesítenek kölcsönös függési-felelősségi viszonyokat.

Ebben az esetben konkrétan a munka tárgya, eszköze vagy folyamata az, ami a csoport tagjait összekapcsolva, tőlük együttműködést és optimális magatartást követel, mivel az így szervezett tevékenység keretében a közös munkatárgy vagy a közös munkaeszköz, illetve a szalagszerűen egymáshoz csatlakozó munkamozzanatok nem teszik lehetővé a kapcsolatrendszerből történő kilépést a csoport egyetlen tagjának sem. Ha ez mégis megtörténne, a kilépés megzavarná, esetleg le is állítaná a tevékenység folyamatát, vagy a kilépő saját munkarészét társai vállára hárítaná át, ami a társak erőteljes fellépését, a csoporton belüli magatartás-szabályozó kölcsönhatások keletkezését indítaná el.

A vázolt előnyök egyértelműen azt diktálják, hogy minden tevékenységi változatba célszerű a lehető legnagyobb gyakorisággal olyan feladatokat beiktatni, amelyeket munkamegosztásban, együttesen végezhetnek el a tanulók. Erre természetesen a közös fizikai munkatevékenység ad legtöbb lehetőséget, de a bizottsági rendszerben szervezett önkormányzati tevékenység, illetve a tanulmányi munka területén a csoportmunka, valamint a projektmunka szintén felkínálja a kooperáció megteremtésének, s ezzel a kölcsönös függési-felelősségi viszonyok kialakításának feltételeit.

A kooperáció mellett a közös cél, feladat, norma pedagógiai szempontból szintén alapvető jelentőségű tényezője a közösség minden főbb tevékenységformájának, mivel eszmei-megegyezéses kapcsolatrendszerbe egyesíti a munkacsoport tagjait, s ezáltal kölcsönös függési-felelősségi viszonyokat hoz létre a csoporttagok között. Ezek a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kölcsönös függési-felelősségi viszonyok pedig, mint láttuk, a gyakorlás biztosításában, valamint a szabályozott kölcsönhatások előhívásában nélkülözhetetlen szerepűek.

A közös cél, feladat és norma, a kooperációhoz hasonlóan, olyan szoros kapcsolatrendszert létesít a feladatot végző csoport tagjai között, hogy a csoporttagok bármely megnyilvánulása közvetlenül érinti a tevékenység folyamatát és eredményességét, a kilépés pedig a saját munkarész automatikus áthárítását jelentené a csoport többi tagjára.

Az eszmei-megegyezéses kapcsolatok megteremtése a közös cél, feladat vagy közös norma alapján főként olyan tevékenységbeli akciók esetében nélkülözhetetlen, amelyek keretében a munkacsoport tagjai munkamegosztás nélkül, egymással párhuzamosan ugyanazt a munkát végzik, tehát köztük tárgyi-materiális munkakapcsolatok nincsenek.

A közös cél, feladat vagy közös norma révén kialakított eszmei-megegyezéses kapcsolatok szorosabbá tehetők a munkacsoportok között szervezett verseny beiktatásával. A verseny keretében megfogalmazott versenycél ugyanis maga is megegyezés, amelynek elérésére való törekvés közös érdekeltséget teremt a csoporttagok között, s minden egyes csoporttag felelősségét megnöveli, hiszen a negatív magatartásbeli megnyilvánulások és az alacsony intenzitású tevékenység rontja a csoport versenyesélyeit, ami arra készteti a csoport tagjait, hogy célirányos kölcsönhatásokat produkáljanak az optimális magatartás- és tevékenységformák előhívása érdekében.

Természetesen a tevékenység közös cél, feladat, norma alapján folyó szervezése, valamint csoportok közötti verseny elindítása nem csupán a közös fizikai munka keretében lehetséges, hanem az önkormányzati, az alkotó és a tanulmányi tevékenység folyamatában is.

A továbbiakban az önkormányzati feladatok, a fizikai munkafeladatok, a tanulmányi feladatok és az alkotótevékenység megszervezésének speciális módszereit tekintjük át.

8.1. 8.1. Az önkormányzati tevékenység megszervezése az iskolában

Az önkormányzat megszervezését az teszi pedagógiailag nélkülözhetetlenné, hogy általa kerülhet sor a tanulók bevonására a közösség ügyeinek tudatos, rendszeres intézésébe és irányításába.

Ami pedig az önkormányzati tevékenység nevelő hatását illeti, vizsgálatok tömege bizonyítja, hogy a közösség munka- és létfeltételeiről történő mindennapos gondoskodás fokozatosan átalakul a más közösségekre, majd a társadalom egészére irányuló felelősségteljes, gondoskodó beállítódássá, generalizált személyiségbeli és magatartási sajátossággá.[39] Az is igaz azonban, hogy az önkormányzat helytelen felállítása esetén olyan negatív tulajdonságok erősödhetnek meg a gyermekek személyiségében, mint a nagyképűség, elbizakodottság, gőg, a formális viszonyulás a közösség céljaihoz és feladataihoz, az egoizmus. Ez különösen vonatkozik azokra a tanulókra, akik vezető helyet foglalnak el a közösség szerveiben.

Az önkormányzati tevékenység pedagógiai színvonala függ az önkormányzati feladatok tartalmától, szervezeti formájától, demokratizmusától és tudatosságától. Az önkormányzati feladatok megszervezése lényegében ezeken a pontokon jelent orientáló beavatkozást az önkormányzati tevékenység folyamatába.

Konkrétabban, az önkormányzati feladatok megszervezésének módszerét alkalmazva elsődlegesen annak biztosítására törekszünk, hogy az önkormányzati feladatok tartalma álljon összhangban a közösség valóságos életszükségleteivel, s ne formális feladatokból tevődjön össze, ne szűküljön le a rendfenntartó tevékenységre vagy verbális aktivitásra. Ha ugyanis ez a beszűkülés előáll, akkor nem a konstruktív, hanem az autokratikus magatartás és a verbális aktivitás válik szokásszerűvé. Ugyancsak az önkormányzati feladatok tartalmával összefüggő kívánalom, hogy ezek a feladatok ne művi jellegűek, ne mesterkélt, életidegen feladatok legyenek, hanem álljanak összhangban a társadalmi praxissal. Csak így várható, hogy az életszerű, értelmes önkormányzati tevékenység végzése közben olyan magatartás- és tevékenységformák épülnek be a tanulók magatartás-repertoárjába, amelyekre mint felnőtt állampolgároknak is szükségük lesz. Ellenkező esetben, a művi, mesterkélt és éppen ezért értelmetlen feladatok csak devalválják a gyerekek szemében az önkormányzati tevékenységet, illetve infantilizáló hatást fejtenek ki rájuk.

A tartalmi optimalizálással párhuzamosan megoldandó az a feladat, hogy szervezetileg biztosított legyen minden tanuló bekapcsolódása a közösség ügyeinek intézésébe, s ezek a feladatok ne váljanak egy szűk tanulói réteg monopóliumává;[40] ezen túl pedig biztosítani kell minden tanuló számára a teljes értékű, vezetésszerű részvétel lehetőségét, tehát azt, hogy ne csak végrehajtó szerepeket tölthessen be, hanem részt vehessen az

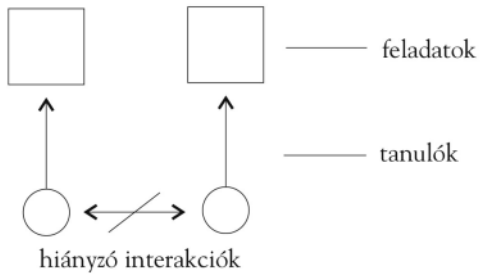
Created by XMLmind XSL-FO Converter.

önkormányzati tevékenység szervező, irányító, értékelő, ellenőrző mozzanataiban is; ezeknek a feltételeknek a létrehozása érdekében pedig az önkormányzati teendők elvégzését 2-5 fős munkacsoportokban, „bizottsági" vagy „team"-rend- szerben célszerű megszervezni, kooperációs formában.

Meg kell említeni az önkormányzati feladatok megfelelő szervezeti formáinak megválasztásával kapcsolatban, hogy ezeket a szervezeti feltételeket a köztudat gyakran lebecsüli. Ez azért helytelen, mert az egyes szervezeti megoldások egyúttal meghatározott hatásszervezési modell kialakítását jelentik, ezek hatékonysága pedig nagyon is eltérő lehet, s így ezen a területen sok a hibalehetőség.

Kissé rendszerezve az önkormányzati feladatok megszervezésének problematikáját, azt mondhatjuk, hogy ennek a tevékenységformának a megszervezésénél általában két szervezeti modell kerül alkalmazásra. Az egyik a már említett „bizottsági", „team"- vagy „munkacsoport"-modell, a másik az „egyszemélyi megbízatási rendszer".

Az utóbbi a gyakoribb, s egyszersmind a problematikusabb is. Ebben az esetben az történik, hogy egy tanulót hozunk kapcsolatba egy önkormányzati feladattal, annak elvégzéséért felelőssé tesszük formailag, gyakran olyan módon, hogy megválasztják őt, vagy kinevezik egy adott tisztségre. Itt tehát szoros kapcsolat létesül a tanuló és a feladat között, amely kapcsolatrendszerből a felelősségre vonás veszélye nélkül nem lehet kilépni (lásd a 13. ábrát). Ennek következtében az önkormányzati tevékenységbe ilyen módon bekapcsolt tanulók viszonylag intenzíven tevékenykednek és így értékes magatartás és tevékenységformák erősödnek meg náluk. Ez ennek a szervezeti modellnek egyértelmű előnye. Hátránya viszont, hogy az önkormányzati feladat ellátása ez esetben individualizált, egyéni munkaformában valósul meg, ami azt jelenti, hogy a tanulók esetenként társaiktól elkülönülten tevékenykedhetnek, nem feltétlenül kell velük kooperálniuk, s így kívül rekedhetnek a csoport vagy közösség interakciós folyamatain is, következésképpen nem érik őket optimális gyakorisággal a közvetett nevelő hatások.



13. ÁBRA A tanulók és a feladatok kapcsolata az egyszemélyi megbízatási rendszerben

Ezen túl az egyoldalú gyakorlás, beidegzés veszélye is terheli ezt a szervezeti modellt, mivel egy feladatkörhöz például végrehajtó vagy irányító szerephez való tartós kapcsolódás esetén magától értetődően csak meghatározott magatartásformák reprodukálása történik meg, tehát egy-egy gyerek vagy csak irányítói, vagy csak végrehajtói magatartás- és tevékenységformákat gyakorol, s ezek szokásai, készségei alakulnak ki nála.

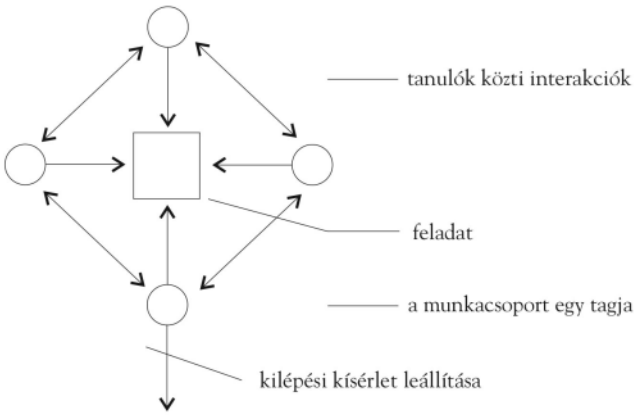
Az egyszemélyi megbízatási modell előnyös vonásait menti át, azok hátrányai nélkül a munkacsoport-modell, amelynek keretében 3-5 fős bizottság vagy munkacsoport kooperációs formában lát el valamely önkormányzati feladatot.

Ebben a helyzetben a munkacsoport minden tagja kapcsolatban áll a feladattal, mivel felelős egy-egy részfeladat elvégzéséért. A részfeladat el nem végzése veszélyeztetné a feladat egészének eredményes teljesítését, ezért ezt a csoport nem engedi meg senkinek, vagyis minden csoporttag optimális munkavégzésre és magatartásra kényszerül. Ezt a magatartás- és tevékenységszabályozást maga a kooperációs folyamat, illetve az általa elindított csoporton belüli interakciók látják el. Mivel ugyanis a kooperációban ellátandó feladat szoros munkabeli kapcsolatrendszerbe egyesíti a csoport minden tagját, ebből a kapcsolatrendszerből bárki csak úgy léphetne ki, hogy saját munkarészét társaira hárítaná át. Az ilyen kilépési kísérlet azonnal szabályozó interakciókat (követelés, értékelés stb.) váltana ki, hiszen a szoros munkabeli kapcsolatok lehetővé teszik egymás munkájának állandó ellenőrzését, értékelését, azaz interakciók kibontakozását a csoporttagok között (lásd a 14. ábrát).

További előnyös sajátossága ennek a modellnek, hogy a kooperáció keretében nem különülnek el egymástól az irányító és végrehajtó szerepek. A kooperációs munkafolyamatban ugyanis mindenki részt vehet a feladat elvégzésének megtervezésében, megszervezésében, a munkafolyamat ellenőrzésében, a munkavégzés

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

értékelésében és természetesen a végrehajtásban is. Ennek következtében itt nem áll elő az egyoldalú gyakorlás veszélye.



14. ÁBRA A tanulók kapcsolata egymással és a feladattal a munkacsoportmodellben

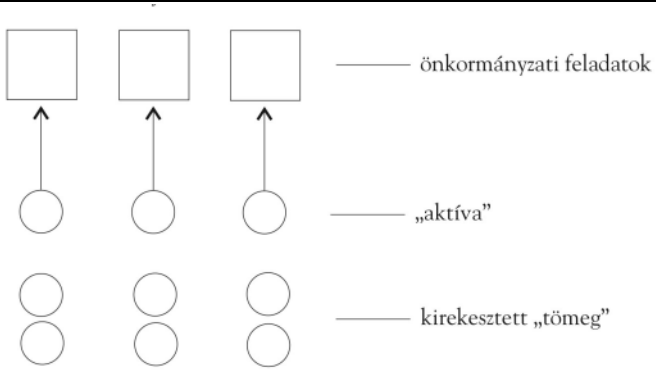
Látható tehát, hogy a szervezeti modell kialakítása az önkormányzati feladatok esetében korántsem csupán formai kérdés. Ráadásul éppen a szervezeti forma helyes megválasztásától függ, hogy érvényesülni fog-e az önkormányzati tevékenység demokratizmusa, vagy sem.

A demokratizmus érvényesülése az önkormányzati tevékenységben mindenekelőtt azt jelenti, hogy minden tanuló kapjon önkormányzati feladatot, vagyis senki ne rekesztődjön ki az önkormányzati tevékenységből, mivel ez a gyakorlási, beidegzési folyamatból történő kirekesztést is jelenti egyúttal. Amennyiben ez a helyzet előáll, akkor az osztályközösség két rétegre szakad: az önkormányzati feladatokat monopolizáló „aktívára” (ezek a gyakorlatban többnyire a jó tanulmányi teljesítményre képes tanulói rétegből kerülnek ki), és az önkormányzati tevékenységből kirekesztett „tömegre” (lásd a 15. ábrát).

A kettészakadás további negatív következményekkel jár, amennyiben kialakul az „aktíva”-„tömeg” ellentéte, és az osztály klikkesedni fog. Továbbá az aktíva körében megerősödik egy torz „fölérendeltségi érzés”, amely kedvez az autokratikus és egoisz- tikus magatartásformák kialakulásának. Ezzel párhuzamosan a „tömeg” tagjai érzékelik, hogy nincs befolyásuk a közösség életének alakítására, s így megjelenik náluk a „potenciális részvételi érzés” hiánya, ami viszont a közösség ügyeivel kapcsolatos közömbösséget eredményez.

Az önkormányzati tevékenység demokratizmusa nem csupán azt jelenti, hogy egyetlen tanulót sem szabad kirekeszteni ebből a tevékenységből, hanem azt is, hogy minden tanulónak vezetésszerű részvételt kell lehetővé tenni. Ezzel kapcsolatban figyelembe kell venni, hogy az önkormányzati tevékenység nem homogén, hanem eltérő pedagógiai értékű elemekből épül fel (tervezés, szervezés, végrehajtás, ellenőrzés, értékelés). Ezen elemek mindegyikének gyakorlására csak a vezető szerepekben nyílik lehetőség, végrehajtó szerepben nem. Ebből következően a vezető szerepek nevelő hatása intenzívebb és komplexebb. Éppen ezért arra lenne célszerű törekedni, hogy minden tanulót vezetésszerű szerepekhez juttassunk az önkormányzati tevékenység megszervezése során. Ez csak akkor lehetséges, ha az önkormányzati feladatokat a „munkacsoport-modell” alapján, kooperációs formában szervezzük meg, tekintve, hogy kooperációs keretben az önkormányzati tevékenység elemei természetes egységükben jelennek meg, tehát a vezetésszerű elemek együtt a végrehajtással. Így a munkacsoport minden tagjának módja nyílik minden elem gyakorlására, tehát az önkormányzati tevékenységben való vezetésszerű részvételre is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.



15. ÁBRA Az önkormányzati tevékenységből történő kirekesztés

Az ilyen módon kialakított széles körű, értékes aktivitási lehetőség, az ezen a területen végzett pedagógiai kutatómunka eredményei szerint, megnöveli az egyes tanulók közvéleménybeli „szerepértékét”, vagyis megalapozza és fokozza a közvéleményt alkotó kölcsönhatásrendszerben betöltött funkcióját, míg az önkormányzati tevékenységből történő kirekesztés, a kényszerű passzivitás a kölcsönhatásrendszer heterogenitását, a közösségi érdekekkel szemben álló kialakulását idézi elő a kirekesztett csoportoknál vagy egyéneknél, illetve a kölcsönhatások gyakoriságának szembetűnő csökkenése áll be.

Végül meg kell említenünk az önkormányzati tevékenység tudatosságának biztosítását, ami a nevelő hatás fontos feltételének látszik. Ez röviden azt jelenti, hogy a tanulók számára világossá kell tenni a kapott vagy vállalt önkormányzati feladat mibenlétét, s az azzal kapcsolatos teendők részleteiről őt kellő mélységben informálni kell. Ennek hiányában ugyanis az egyén önkormányzati tevékenysége, akciói vagy el sem indulnak, vagy csak bátortalanul, az akciók kis gyakoriságával folyik ez a tevékenység, s így beidegző, magatartás-formáló hatása nem lesz kellő intenzitású.

8.2. 8.2. A termelőtevékenység megszervezése az iskolában

A közösségi tevékenységrendszernek az önkormányzati tevékenység csak egyik eleme. Indokolt tehát megvizsgálni azt is, hogy az egyéb tevékenységformák, mindenekelőtt a munkatevékenység és a tanulmányi tevékenység milyen lehetőségekkel rendelkezik a közösség személyiségformáló hatásrendszerének mozgósításában és irányításában, továbbá ezeket a lehetőségeket nevelési feladataink megoldása érdekében hogyan hasznosíthatjuk és milyen eljárásokkal fejleszthetjük tovább.

Az önkormányzati tevékenység mellett a tanulóközösség életében egyre gyakrabban kerül sor közös fizikai munkaakciók és közös tanulmányi feladatvégzés megszervezésére. Ezen akciókat a közösségfejlesztő és önfejlesztő tartalmuk, illetve többé-ke- vésbé szoros együttműködést igénylő szervezeti formáik teszik alkalmassá a pozitív magatartás- és tevékenységformák megerősítésére, illetve a tanulók közti értékes kölcsönhatások kiváltására és irányítására, helyes szervezés esetén.

A fizikai munkatevékenység pedagógiai értékeinek áttekintése során mindenekelőtt azt kell megállapítanunk, hogy ez a tevékenységfajta a hasonlóságok mellett eltérő sajátosságokat is mutat az önkormányzati tevékenységhez viszonyítva. Az eltérő sajátosságok közül talán a legszembetűnőbb az, hogy míg az önkormányzati tevékenység keretében az önkormányzati akciók a legtöbb esetben a tanulók közötti interakciók formájában jelennek meg, vagy interakciókat indítanak el, addig a közös fizikai munkaakciók nem állnak ilyen szoros és közvetlen kapcsolatban a kölcsönhatásokkal. Ebből következően talán nem tévedés azt állítani, hogy az önkormányzati tevékenység szerepe jelentősebb a közvetett hatásrendszer minőségi és mennyiségi sajátosságainak szabályozásában, s az önkormányzati tevékenység foglal el központi helyet a közösség tevékenységrendszerében, jelentős mértékben meghatározva a közös fizikai munkatevékenység nevelési hatékonyságát is.

Természetesen a felsorolt megszorítások egyáltalában nem jelentik azt, hogy a közös fizikai munkatevékenység nem rendelkezik számottevő nevelési lehetőséggel.[41] A beidegző hatás mellett a közös fizikai munkatevékenység is kivált kölcsönhatásokat a munkacsoport tagjai között.

A munkacsoporton belül megszülető interakciók keletkezését magának a munkacsoportnak a jellegzetességei magyarázzák. Az ilyen csoportra ugyanis jellemző, hogy tagjai meghatározott közös cél elérésére törekszenek,

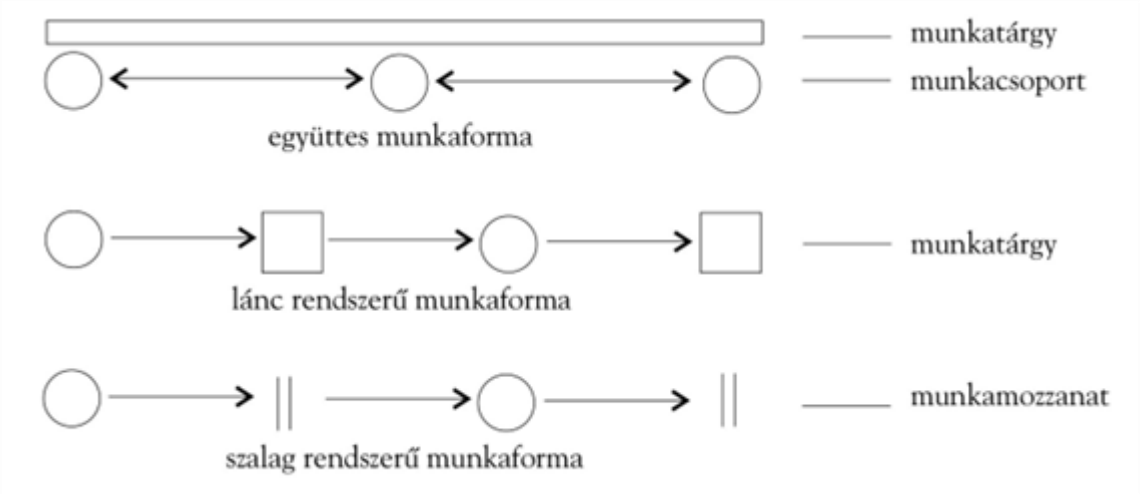
Created by XMLmind XSL-FO Converter.

ehhez eszközt és utat együtt keresnek, s együttesen tevékenykednek. A közös cél elérése, a tevékenység sikere azonban megkívánja, hogy a csoport tagjai egymás munkáját és magatartását figyelemmel kísérjék, értékeljék, követeljenek egymástól, segítsék egymást, ha ez szükségesnek látszik.[42]

Természetesen a közös fizikai munkatevékenység során kialakuló kölcsönhatások természete, személyiségformáló hatékonysága nagymértékben függ a munkacsoportokon belüli konkrét viszonyoktól, a tanulók munkabeli kapcsolatainak megszervezésétől.

Erre vonatkozóan mindenekelőtt azt kell tudnunk, hogy a közös fizikai munkatevékenység segítségével – az önkormányzati tevékenységhez hasonlóan – egységes kapcsolatrendszert hozhatunk létre a munkacsoport tagjai között. A résztvevők közti kapcsolatok tárgyi vagy eszmei jellegűek lehetnek.

Tárgyi jellegű kapcsolatokról beszélünk akkor, ha a tanulókat a munka tárgya, folyamata vagy eszköze kapcsolja össze. Ez a helyzet áll elő az együttes munkaforma esetén, amikor a résztvevők oszthatatlan tárgyak együttes kézi erővel történő szállítását, áthelyezését végzik vagy a láncrendszerű munkaforma esetén, amelyek keretében kisebb tárgyak láncszerű adogatása folyik, végül a szalagrendszerű munkaformában, ahol minden tanuló által végzett munkamozzanat az előző mozzanatra épül, és egyben alapja a következő tanuló által végzendő munkamozzanatnak (lásd a 16. ábrát).



16.ÁBRA A fizikai munkafeladatok szervezeti formái

Könnyű belátni, hogy ilyen munkaszervezésnél egyetlen tanuló sem léphet ki következmények nélkül a munkabeli kapcsolatrendszerből, mert ha ezt megkísérli, tehát feladatát nem végzi el, vagy fegyelmezetlenül dolgozik, ezzel saját munkarészét automatikusan társaira hárítja, illetve leállítja az egész munkafolyamatot. Ezt viszont a munkacsoport nem tűri el, kölcsönhatások bontakoznak ki a csoporttagok között, s ezek késztetnek az optimális munkavégzés és magatartás követelményeinek betartására, elfogadására.

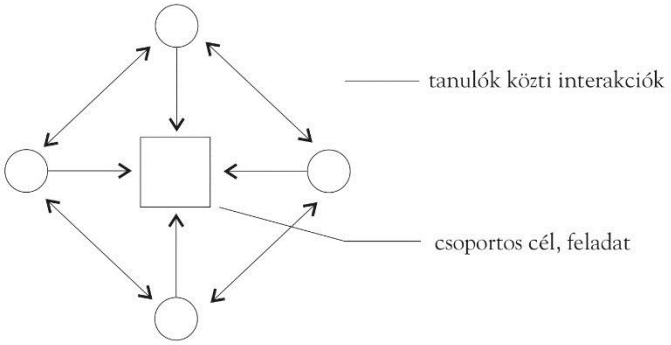
Nyilvánvaló, hogy tárgyi jellegű kapcsolatok nem alakulhatnak ki olyan munkafajtákban, amelyek nem tesznek lehetővé munkamegosztást, amelyek keretében tehát a résztvevők egymástól függetlenül dolgozva ugyanazt a munkát végzik. Az ilyen munkafajtákat nevezzük megegyezéses közös munkának, s ebbe a kategóriába sorolható a mezőgazdasági munkák jelentős része.

Ilyen munkák esetében mesterségesen eszmei jellegű kapcsolatokat alakítunk ki a résztvevők között csoportos célok, feladatok kijelölése útján. Ezzel a munkacsoport egészét tesszük felelőssé meghatározott feladat elvégzéséért, s így elérjük azt, hogy a csoport ne engedje meg egyik tagjának sem a feladatmegoldás veszélyeztetését, s lépjen fel minden olyan esetben, ha valamelyik tagjánál nem megfelelő magatartást tapasztal (lásd a 17. ábrát).

Az eddigiek alapján látható, hogy a közös fizikai munkatevékenység keretében, az ismertetett szervezési elveket követve – megegyezően az önkormányzati tevékenység területén alkalmazott munkacsoport-modellel – valamilyen feladattal hozzuk kapcsolatba a tanulókat, de mivel a feladat teljesítése együttműködést kíván tőlük, ezzel egyúttal egymással is kapcsolatba hozzuk a munkacsoport tagjait, vagyis kölcsönös függési viszonyokat alakítunk ki köztük. A kölcsönös függőségi viszony – akár tudatosult ez a gyermekekben, akár nem – a feladat vagy követelmény teljesítésével kapcsolatos felelősség és közreműködési kötelezettség mindenkire történő

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kiterjesztését jelenti, de ezen kívül azt is, hogy a munkacsoport egy-egy tagjára eső munkarész teljesítése csak a társak munkarészének teljesítésével együtt kap értelmet és hoz eredményt. A fizikai munkatevékenység keretében kialakított kölcsönös függési viszonyoknak ez a sajátossága az, amely azt eredményezi, hogy a tanulók már nem csupán saját munkarészükért, hanem társaik munkarészéért, s ezen keresztül magatartásáért és tevékenységéért is felelősséget éreznek, vagyis kialakulnak köztük a kölcsönös felelősségi viszonyok is, amelyek viszont kiváltják az optimális magatartásra és tevékenységre ösztönző kölcsönhatásokat a munkacsoport tagjai között.



17. ÁBRA Az eszmei-megegyezéses munkaforma szervezeti modellje

Természetesen nem közömbös az sem, hogy ezek a kölcsönhatások milyen gyakorisággal és milyen színvonalon érvényesülnek a fizikai munkatevékenység alkalmával, ezért az ilyen munkaakciók szervezése során a nevelőnek arra kell törekednie, hogy a feladattal és egymással kapcsolatos felelősséget fokozza és mintegy érzékelhetővé tegye a munkacsoport tagjai számára.

Ilyen funkciót betöltő tényezőként jöhet szóba többek között a munkacsoportok közti verseny szervezése is.

Újabban kissé ellentmondásosnak tűnik a verseny nevelési értékének megítélése, s olyan fenntartások is hangot kapnak ezzel az eljárással kapcsolatban, hogy nem eléggé körültekintő alkalmazása esetleg a csoportegoizmus kialakulását segítheti elő. Ez a veszély valóban fennállhat, de elsősorban olyan esetekben, amikor a célok és érdekek a csoportra orientálódtak, s emellett a tevékenység sem bír társadalmi értékkel. Ha azonban ez utóbbi egybeesik a társadalmi elvárásokkal, s ez megfelelő hangsúlyt is kap a munka megszervezésének folyamatában, a csoportegoizmus kialakulásának vagy megerősödésének veszélye nem fenyeget.

A csoportok közti verseny szervezését tehát úgy tekinthetjük a fenti kritériumok mellett, mint a tanulók közti eszmei-megegyezéses kapcsolatokat, s ezzel együtt kölcsönös felelősségi viszonyokat erősítő egyik feltételt.

Összegezve tehát, a fizikai munkafeladatok megszervezése nem jelent mást, mint a munkafeladatnak megfelelő, olyan optimális szervezeti forma megválasztását és kialakítását, amely garantálj a a tanulók és a munkafeladat közti szoros kapcsolatot, s a kooperáció lehetőségét. Amennyiben a munkafeladat tárgyi-materiális tényezői (a munka eszköze, tárgya vagy folyamata) nem alkalmasak szoros munkabeli kapcsolatok kialakítására a tanulók között, akkor megfelelően méretezett részfeladatok vagy csoportos célok kialakításával eszmei-megegyezéses kapcsolatrendszert kell kiépíteni. A kapcsolatok intenzitását s a kölcsönhatásrendszer célirányosságát pedig a csoportok közti verseny szervezésével fokozhatjuk.

A továbbiakban a tanulmányi feladatok nevelő hatású szervezésével kapcsolatos metodikai lehetőségeket tekintjük át.

8.3. 8.3. A tanulmányi tevékenység megszervezése

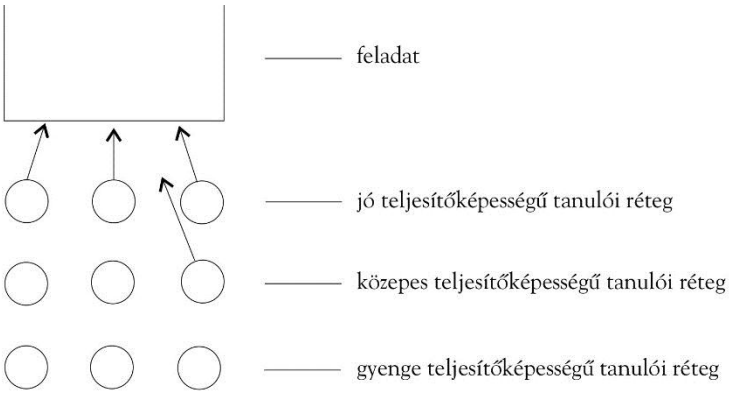
A pedagógia képviselői részéről gyakran hangzanak el olyan követelések, hogy a tanulók alapvető tevékenységét jelentő tanulmányi munkát fokozottabban részévé kell tenni az iskolai nevelőmunkának, s a lehetőségeit ezen a területen kell kamatoztatni.

Ahhoz, hogy az ilyen irányú követeléseknek eleget tehessünk, szükséges a tananyag tartalmának feldolgozására szolgáló keretek, formák megújítása is, mivel a tartalmat közvetítő szervezeti formák a nevelő hatások, főként pedig a tanulók közti kölcsönhatások érvényesülését meglehetősen direkt módon befolyásolják.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Első pillanatban talán nem tűnik teljesen indokoltnak az oktatás formai tényezői és a nevelő hatás közti ilyen egyenes összefüggés feltételezése. Azonban, ha felfigyelünk arra a tényre, hogy az oktatás különböző szervezeti formái másként és másként biztosítják a tanulók egymással való kapcsolatát, s másként és másként hozzák kapcsolatba a tanulókat a tanulmányi feladatokkal is, nyilvánvalóvá válik, hogy az oktatás formai variációi nevelési hatékonyság tekintetében nagyon is különbözőek lehetnek, s igen eltérő lehetőségekkel rendelkeznek a közvetett hatásrendszer előhívásában és irányításában is.

A nevelőhatásbeli eltérés alapvető oka tehát az, hogy az oktatás különböző szervezeti formáiban – vagyis a frontális, az egyéni és a csoportmunkában különbözőképpen és különböző intenzitással hozzuk kapcsolatba a tanulókat a feladatokkal és egymással, ez pedig, mint a fizikai munkatevékenység elemzése során látható volt, alapvető jelentőségű tényező a tevékenység pozitív beidegző és interakciókat orientáló szerepének érvényesülésében.



18. ÁBRA A frontális munka szervezeti modellje

Részletezve az oktatás egyes szervezeti formáinak sajátosságait és eltéréseit, a tanulók feladattal és egymással alkotott kapcsolatai szempontjából a következők válnak nyilvánvalóvá:

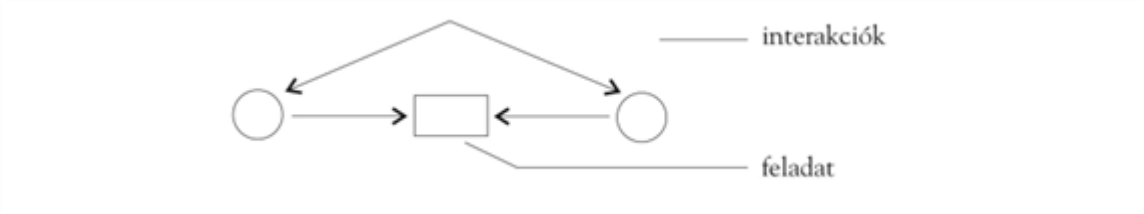
– a frontális munkaforma önmagában nem garantálja a tanulók kapcsolatát a tanulmányi feladattal, vagyis az intenzív, folyamatos és mindenkire kiterjedő munkavégzést; ez utóbbi problémára utalnak azok a tapasztalatok is, melyek szerint a frontális keretben végzett tanulmányi tevékenység arányainak megoszlása a jó, közepes és gyenge teljesítőképességű tanulók között eltérően alakul, s a gyenge réteg alig kap lehetőséget tényleges munkára; ami pedig a tanulók egymás közti kapcsolatait illeti, ennek kialakulása szintén nem jellemző ismérve a frontális munkának, amennyiben ez a munkaforma sem tárgyi, sem pedig megegyezéses munkakapcsolatok felvételét nem kívánja meg a tanulóktól, akik ennek megfelelően egymástól jórészt függetlenül dolgoznak, s így munkaintenzitásuk ingadozása vagy nemkívánatos magatartási megnyilvánulásaik alapvetően a pedagógus direkt hatásait, nem pedig a társak kölcsönhatásait váltják ki (lásd a 18. ábrát);

– az egyéni munkaformában természetszerűleg minden egyes tanuló közvetlen kapcsolatban áll a megoldandó feladattal, hiszen mindenki egyénileg dolgozik saját feladatának megoldásán; ez lehetőséget ad arra, hogy a felelősségteljes munkavégzéssel kapcsolatban helyes munkaszokások alakuljanak ki a tanulóknál, amely szokások más, konstruktív jellegű feladatok végzése estén is jól funkcionálhatnak; ami azonban a tanulók interperszonális kapcsolatát illeti, ez a munkaforma e tekintetben nem nevezhető kedvezőnek, hiszen az osztály tagjai egymástól elszigetelve dolgoznak saját feladataikon, társaik munkaintenzitása, magatartása nem befolyásolja produkcióikat, kölcsönös függési-felelősségi viszonyok nem alakulnak ki köztük, s ennek megfelelően kölcsönhatások sem; a leírásból kiderül, hogy ez a munkaszervezési modell megegyezik az önkormányzati feladatok esetében alkalmazható egyéni megbízatási modellel (lásd a 13. ábrát a 78. oldalon);

– a csoportmunkában minden csoporttagra jut valamilyen konkrét részfeladat; ráadásul ez esetben a munkafeladat közös, annak elvégzéséért a csoport egésze felelős, maga a munkavégzés pedig többnyire kooperációs formában folyik, vagyis a tanulók nem csupán a munkafeladattal állnak szoros kontaktusban, hanem a tárgyi és megegyezéses munkabeli kapcsolatok következtében egymással is kölcsönös függési-felelősségi viszonyba kerülnek, ami nem engedi meg sem a feladattal, sem az egymással szembeni közömbösséget; az ilyen alapon kialakuló kölcsönös függési és felelősségi viszonyok azt eredményezik, hogy a munkabeli kapcsolatrendszerből történő kilépési kísérletekkel szemben, továbbá a nem megfelelő munkaintenzitás és a munkát zavaró magatartási megnyilvánulások ellen a munkacsoport tagjai fellépnek, hiszen az eredményért, a feladatmegoldásért mindannyian felelősek lévén, a jó eredmény veszélyeztetését

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

általában nem engedik meg egy csoporttagnak sem; így válnak végül is a csoportmunka keretében létrejövő kölcsönös függési-felelősségi viszonyok a tanulók közti kölcsönhatások forrásává; a csoportmunka esetében tulajdonképpen ugyanannak a szervezeti modellnek az alkalmazásáról van szó, mint az eszmei-megegyezéses munkaforma esetében, vagy az önkormányzati feladatok megszervezésénél a munkacsoport-modell alkalmazása; mindez arra utal, hogy a közösségfejlesztő és önfejlesztő feladatok megszervezésénél egyetemes tevékenységszervezési modellek kerülnek alkalmazásra (lásd előbb a 14. és 17. ábrát).



19. ÁBRA A páros munka szervezeti modellje

A csoportmunka kedvező személyiségformáló lehetőségeire a pedagógia elmélete és gyakorlata egyre jobban felfigyel, s a nemzetközi szakirodalomra általában jellemző, hogy gyakran bírálja az oktatás gyakorlatát azért, mert nem használja ki kellő intenzitással a csoportéletből, a közös tevékenységből származó közvetett nevelő hatásokat, s emiatt meglazult az oktatás és nevelés egysége.[43]

Közelebbről ez azt jelenti, hogy a kooperációs szervezeti formák bekapcsolása nélkül nincs alkalmuk a tanulóknak arra, hogy aktivitásuk a tanulmányi munka keretében teljes intenzitással kibontakozzék, és arra sem, hogy formáló hatású interakciók bontakozzanak ki közöttük, s megtanuljanak eredményesen kooperálni.

Az oktatási folyamat különböző szervezeti formáinak kísérleti úton történő összehasonlítása során fény derült arra, hogy a csoportmunka keretében a fegyelmezett munkavégzés értékes szokásai erősödnek meg, másrészt a tanulók között rendkívül gazdag, célirányos kölcsönhatásrendszer bontakozik ki, s a csoportmunka személyiségformáló hatása erre is visszavezethető.[44]

Itt kell megjegyezni, hogy a viszonylag ritkán emlegetett és még ritkábban alkalmazott páros munka ugyanabba a kategóriába sorolható szervezetileg, mint a csoportmunka, hiszen ugyanazt az eszmei-megegyezéses munkaszervezési modellt valósítja meg. A különbség mindössze annyi, hogy a páros munka esetében egy közös feladathoz csupán két tanuló kapcsolódik, s az interakciók is köztük játszódnak le, viszont kooperációs formában oldják meg a feladatokat. Mindez ugyanolyan vagy még fokozottabb előnyökkel jár, mint amilyenekkel a csoportmunka rendelkezik (lásd a 19. ábrát).

Ebből az következik, hogy ezt a munkaformát kár olyan mostohán kezelni, ahogy iskolai gyakorlatunk kezeli.

Látnunk kell azonban, hogy a csoportmunka által a közvetett hatásrendszer kibontakoztatásához és irányításához nyújtott feltételeknek csak egy részét ismerjük, s ezek többsége még felkutatásra vár. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a csoportmunka keretében többféle mód kínálkozik a tanulók feladattal és egymással alkotott kapcsolatainak variálására, a kapcsolatok intenzitásának szabályozására, s ennek következtében a csoportmunkának más-más nevelési hatékonysággal bíró változatai szervezhetők meg (lásd E.3.; E.4.).

A tanulmányi tevékenység szervezési modelljei között szólni kell az egyre népszerűbbé váló, és egyre nagyobb érdeklődéssel kezelt projektmunkáról, amelynek alkalmazása az Európai Unió iskoláiban meglehetősen gyakori (lásd G.4.; D.4.).

A projektmunka jellemzői közül a nevelési szempontból legfontosabb elemeket kiemelve, mindenekelőtt azt kell megemlíteni, hogy ennek tárgya valamely gyakorlati jellegű probléma komplex, teljes körű feldolgozása. Magát a témát a gyerekek több lehetséges alternatíva közül maguk választhatják ki.[45]

Ebben az esetben tehát azt látjuk, hogy a projektmunka folyamatának első mozzanata sokoldalú motivációs lehetőségeket foglal magában, hiszen érvényesülni engedi a gyerekek meglévő szükségleteinek egész sorát, mindenekelőtt a valamely területtel kapcsolatos érdeklődést, az intellektuális aktivitás szükségletét, az eredményesség iránti szükségletet (a gyakorlati alkalmazhatóság révén), az alkotás iránti szükségletet (a tervezésben való részvétel keretében) stb.

A projektmunka sokoldalúan motivált jellege, természetesen a gyerekek aktivitása mellett, a munkavégzés során kibontakozó nevelő hatások befolyásának eredményességét is fokozza.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A nevelő hatások a feladatok normaközvetítő, interakciókat és magatartást szabályozó jellege mellett a munkaszervezési modellekből származnak. A projektmunka ugyanis végezhető egyéni, páros vagy csoportmunka keretében is. Ennek megfelelően a munkavégzés során garantált a tanulók és a feladatok közti szoros kapcsolat, de többnyire a résztvevők közti interperszonális kapcsolatok is, amely utóbbiak forrásai és ösztönzői az interakcióknak.

Nem mellékes körülmény az sem, hogy a projektmunka résztvevői egy teles munkaciklust bonyolítanak le, ami tehát magában foglalja a tervezést, a döntéseket, a szervezést, az ellenőrzést, a végrehajtást, az irányítást és az értékelést. Ennek megfelelően sokféle szociális funkció gyakorolható, következésképpen sokféle szociális készség fejlődik.

Meg kell említeni, hogy ennek a munkaformának a keretében a gyerekek szoros együttműködésben állnak a pedagógussal. Márpedig azt tudjuk, hogy a pedagógus mintaközvetítő hatása, tehát saját magatartásformáinak és döntési mintáinak közvetítése az együttműködési folyamatban a leghatékonyabb. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus magatartás- és tevékenységformáit, beállítódásait, döntési mintáit a gyerekek az együttműködés során minden presszió nélkül, szinte észrevétlenül eltanulják, átveszik.

Végül, nem mellékes, hogy a projektmunkát lezáró, annak eredményeit bemutató és értékelő mozzanat a tanulók kölcsönös plenáris értékelő interakciói előtt nyit teret. Itt tehát interaktív lezáró értékelések bontakoznak ki a gyerekek között, amely értékelések erőteljes szelektív funkciót töltenek be a konstruktív magatartásformák megerősítésében, illetve a munkát akadályozó negatív megnyilvánulások leépítésében.

A tanulmányi tevékenység megszervezésének jól kidolgozott, sokféle megoldásmódját követően egy méltatlanul háttérbe szorult, ugyanakkor nevelési szempontból különlegesen értékes tevékenységforma, az alkotótevékenység alkalmazásának lehetőségeit tekintjük át.

8.4. 8.4. Az alkotótevékenység megszervezése

Az alkotótevékenységet nevelési szempontból az teszi különlegesen értékes és sajátos tevékenységformává, hogy ebből a kényszerjelleg teljes mértékben hiányzik. Ennek köszönhetően az ebben a különleges aktivitási folyamatban érvényesülő nevelő-fejlesztő hatások iránt a gyerekek nyitottak, fogadókészek. Ebből következően az itt érvényesülő hatások nagy élményt jelentenek és hosszú távon is maradandóak. Nyugodtan állítható, hogy az egyén egész életében emlékszik valamely alkotása bemutatójának szinte minden részletére. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy ez a tevékenységforma nagy erővel állítja be a gyerekeket az értékek, alkotások létrehozására, az alkotás élményének ismételt átélésére.

Az, hogy az alkotótevékenység jól motivált, s így mentes a kényszerjellegtől, annak köszönhető, hogy ebben az esetben a gyerekek egész sor szükségletére ráépülő, azokat érvényesítő tevékenységi alternatíváról van szó. Ez a tevékenységforma ugyanis magától értetődően érvényesülési keretet biztosít az alkotás iránti szükségletnek, a szellemi aktivitás szükségletének, az új információk iránti szükségletnek, vagyis az érdeklődésnek, a konstruálás szükségletének, a presztízs iránti szükségletnek, a figyelem előterébe kerülés szükségletének, az értékessé válás szükségletének, az esztétikai élmények iránti szükségletnek és a változatosság iránti szükségletnek.

Ennek a kényszerjellegtől mentes tevékenységnek a személyiségformálásban megmutatkozó előnyeit a reformpedagógia már felismerte. Ezeket az előnyöket az ismeretcentrikus iskola által preferált, kényszer jellegű foglalkoztatással szembeállítva, a reformpedagógia egyik neves képviselője a következőképpen hangsúlyozza: „Nem, a robotmunka nem igazi munka! Minden olyan tevékenység, mely nem felel meg a növekedés és a világosan látni akarás belső szükségletének, minden, a védekező gyermekre kívülről ráerőszakolt munka, melyet ő színlelt megadással és ügyetlenül leplezett rosszakarattal végez: tiszta időveszteség. Sőt több: lelki deformálás, tehát valóságos baj. [...] E felfogás helyességét igazolják azok a következmények is, amiket a nevelési gyakorlat ezekből a lélektani igazságokból levont. Mindenütt, ahol meg akarták és meg tudták valósítani a tevékeny iskolát, fényes eredményeket értek el. Fényeseket, de a szónak nem abban a régi értelmében, mely hízeleg a szülők hiúságának, s melyet a vizsgára beemlézett adatok, tények és formulák mennyisége fejez ki. Ó, nem! Mert a régi módszer legfeljebb arra jó, hogy értelmi embereket (intellektua- listákat), engedelmes hivatalnokokat, sok ismerettel rendelkező, de társadalmi érték nélküli egyéneket termeljen. Nyilvánvaló, hogy egy testben és lélekben egészséges, ép idegzetű, fogékony, gyors és jól informált szellem, lelkesülni s munkájában kitartani tudó lény, szóval egy jellemes férfi vagy nő, ki kész felelősséget vállalni és szükség esetén bátor erkölcsi vagy polgári tettet is véghez vinni, többet ér, mint a sokat tudó ember, akiből ezek a tulajdonságok régen kivesztek.”[46]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az alkotótevékenység értékei még nyilvánvalóbbá válnak, ha áttekintjük azokat a konkrét tevékenységformákat, amelyek alkotó jellegűeknek tekinthetőek, s amelyek igen változatosak, következésképpen sokirányú fejlesztő hatást fejtenek ki.

A főbb, gyakoribb alkotó tevékenységformák az alábbiak:

– szaktárgyi – tudományos jellegű alkotótevékenységek (önálló könyvtári munka alapján tanulmány készítése; gyűjtőmunka alapján tematikus cikkgyűjtemények, albumok, dokumentumgyűjtemények, szemelvények, kőzetgyűjtemények, növény-, termés- stb. gyűjtemények összeállítása);

– tervező – konstruáló tevékenységek (formatervezés, műszaki, építészeti, lakberendezési, kertépítési tervek készítése; makettek, modellek készítése);

– irodalmi alkotótevékenység (versek, elbeszélések, kritika, dráma alkotása);

– a média körébe tartozó alkotások (riportok, beszámolók, tudósítások készítése az iskolai újság vagy iskolai rádió számára);

– színjátszás (dramatizálás, bábozás, tánc);

– képzőművészeti tevékenység (illusztrációk készítése, rajzolás, festés, agyagszobrászat);

– manuális tevékenységek (fafaragás, fazekas munka, textil-kézimunka, kertészeti tevékenység);

– zenei alkotó- és előadói tevékenység.

Az alkotótevékenység folyamatához szorosan hozzátartozik az alkotások bemutatásának megszervezése. Enélkül nincs teljes értékű alkotótevékenység.

A bemutatás céljára optimális keretet kínálnak az azonos alkotótevékenységet folytató gyerekeket magukban foglaló önképzőkörök. Nagy előnyük többek között a folyamatos működés, valamint az alkotások elemzésének biztosítása is.

Eseti bemutatás alkalmai lehetnek a kiállítások, felolvasó ülések, kiselőadások, iskolai „Ki mit tud?” típusú rendezvények; iskolai újság vagy rádió műsorai, tudósításai; iskolai ünnepélyek, rendezvények, klubestek.

Az alkotások bemutatása kapcsán nem kerülhető el azok értékelése. Ebben a vonatkozásban azonban nagyon körültekintően kell eljárni, nehogy az esetleges kudarcélmények a gyereket véglet elriasszák az alkotással való próbálkozástól.

Nyilvánvaló, hogy az osztályozással történő értékelés szóba sem jöhet. A minősítő észrevételek is kizárólag pozitív értelemben fogalmazhatók meg.

A legcélszerűbbnek látszik ebben az esetben az instrukciókkal és a pozitív elemek kiemelésével társított szakmai jellegű elemzés. Ez a megoldás kellően motiváló hatása mellett a további próbálkozások, tevékenység szakszerű orientálódását is biztosítja.

Az áttekintett alkotó tevékenységformák gazdagsága, sokfélesége önmagában is sokoldalú fejlesztő hatást garantál. Nyilvánvaló, hogy az ezekben való részvétel sokféle közösségfejlesztő és önfejlesztő tevékenységi változatot kedveltet meg a gyerekekkel, sok esetben életre szólóan.

Természetesen a legfontosabb eredmény az alkotás élményének megszerettetése, vonzóvá tétele, az alkotásra irányuló törekvés állandósítása, megerősítése. Ez egyúttal az alkotások megbecsülésének, az értékóvó magatartás megszilárdulásának is alapjává válik.

Emellett nyilvánvaló, hogy mivel az alkotási folyamat az ismeretek újszerű, kom- binatív alkalmazását kívánja meg, ezáltal a kreativitás fejlődését segíti.

A fentieken túl a szociális képességek egész sorának fejlesztésére pozitívan hat az alkotás folyamata. Azáltal ugyanis, hogy az alkotás folytonos döntéseket kíván a különböző megoldási lehetőségekkel kapcsolatban, ez a döntési képességet fejleszti. Az alkotás során szükségessé váló elemzések, valamint a létrehozott alkotás szinte automatikus, sokoldalú elemzése, az ezzel összefüggő önértékelési folyamat, a személyi környezet alkotással

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kapcsolatos reakcióinak az átgondolása magától értetődően a szocio-morális és az esztétikai ítélőképesség fejlesztő tényezője.

Az alkotó tevékenységformák áttekintése alapján szembetűnik, hogy ezek közül nem egy közvetlen kapcsolatban áll a kommunikációs képességekkel és készségekkel, megkívánja azok alkalmazását, gyakorlását. Azonban szinte minden alkotó tevékenységformában való részvétel, az elmaradhatatlan elemzések folytán aktív kommunikációs kapcsolatokat létesít a gyerekek között, így ezen a területen szintén fejlesztő tényezőként működik.

A fejlesztő hatások sokaságának vázlatos áttekintése alapján is látható, hogy ezeknek a fejlesztő hatásoknak az iránya és eredményei teljes összhangban állnak az Európai Unió emberképével és elvárásaival.

Mindebből az következik, hogy az alkotótevékenység semmiképpen sem maradhat ki a korszerű, hatékony és sokoldalúan fejlesztő, a nevelési feladatokra is figyelő iskola tevékenységi kínálatából.

A közösségfejlesztő és önfejlesztő feladatok, tevékenységformák megszervezésének alternatíváit áttekintve, talán érdemes tanulságul azt megfogalmazni, hogy a gyakorlati nevelőmunkában nem elégedhetünk meg csupán valamely önkormányzati, tanulmányi feladat vagy fizikai munkafeladat kijelölésével, de azzal sem, hogy ezeknek a feladatoknak az elvégzését megköveteljük. Ez kevés ahhoz, hogy a lehetséges nevelő hatások felszínre kerüljenek és kellő hatásfokkal érvényesüljenek. Ezeket a nevelő hatásokat csak a megfelelő nevelési módszerek alkalmazásával tudjuk optimális színvonalon hasznosítani. Ez általánosítva azt jelenti, hogy a tanulók tevékenységének megszervezése során ki kell lépnünk abból a szűkebb feladatcentrikus felfogásból, amely az adott önkormányzati vagy munkafeladat, illetve tanulmányi feladat megoldását tartja elsősorban fontosnak, s ugyanakkor szem elől téveszti a tevékenység személyiség- és magatartás-formáló hatásának biztosítását, s mellőzi a hatás fokozására szolgáló eljárások alkalmazását. Azt mondhatjuk tehát, hogy a feladatcentrikus felfogás helyett egy komplexebb, fejlesztéscentrikus felfogás ajánlható a tanulói tevékenység megszervezésének elvi-szemléletbeli alapjául.

Természetesen a fejlesztéscentrikus felfogás kialakulásához, még inkább pedig annak a gyakorlatban történő követéséhez nélkülözhetetlen az, hogy pontosan és részleteiben is tudjuk, mit és hogyan kell fejlesztenünk, vagyis ismernünk kell a fejlesztendő személyiségkomponenseket és azok fejlesztésének törvényszerűségeit.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

6. fejezet - V. fejezet │A konstruktív életvezetés személyiségbeli alapjainak fejlesztése a nevelési folyamatban

Eddig a személyiségstruktúra pedagógiailag releváns, az életvezetés szociális minőségét meghatározó komponensei közül áttekintettük az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport, valamint a kognitív (szervező-végrehajtó) sajátosságcsoport elemeit. Érintettük ezek fejlesztésének főbb feltételeit, köztük részletezőbben tárgyaltuk a tanulók tevékenységének megszervezését.

A következőkben a nevelési szempontból kitüntetett fontosságú két személyiségkomponens kifejlesztését elemezzük részletesebben. Ezek egyike a jellem, amely – mint arról az említés szintjén szó volt – a morális magatartás és tevékenység determinánsa. A másik komponens az önfejlesztő szükségletek (az intellektuális-művelődési, az esztétikai és az egészséges életmód szükséglete) együttese.

Ennek a két személyiségkomponensnek a jelentősége nevelési szempontból abban áll, hogy ezek közvetlenül meghatározzák az egyén aktivitásának, életvezetésének szocio-morális minőségét.

1. 1. A jellem fejlesztése és fejlődése a nevelés folyamatában

Az előzőekben megkíséreltük kijelölni a jellem fejlesztésének helyét a nevelési folyamat struktúrájában. Nem részleteztük azonban a jellem fejlődéstörvényeit, s nem definiáltuk a jellem főbb fejlődési szakaszait, fejlettségi szintjeit. Márpedig ezek ismerete nélkül nem képzelhető el a jellem, mint legmagasabb rendű magatartás-szabályozó tényező szakszerű és kellő hatásfokú fejlesztése sem. A további fejezetekben éppen ezért ezt a kérdéskört elemezzük mélyebben.

Mint láttuk, a magatartás-formálással kapcsolatos pedagógiai teendők helyes meghatározása feltételezi annak egyértelmű belátását, hogy az ember teljes körű aktivitása, így magatartása sem determinálatlan jelenség, hanem nagyon is szigorú oksági kapcsolatrendszer szabályozása alatt áll. A minket leginkább érdeklő autonóm magatartásformák mindenekelőtt a személyiség belső feltételrendszere által determináltak, amely belső feltételrendszer viszont a környezeti-pedagógiai hatásegyüttesek révén alakul ki a tevékenység közegében.

A személyiség magatartást meghatározó belső feltételrendszerének legmagasabb rendű eleme a jellem.

A jellemnek, mint magatartás-determinánsnak a szerepével kapcsolatban tudnunk kell, hogy ez a személyiségbeli képződmény a társadalmilag értékes magatartásformák nem minden rétegének szabályozását látja el, hanem elsősorban az erkölcsi magatartásformák függenek tőle, amely magatartásformák azonban a legmagasabb rendűek, szociálisan a legértékesebbek, s amelyek produkálására csak az ember képes.[1]

A fentiekből következően belátható, hogy a jellemnek, mint a legmagasabb rendű társadalmi magatartásformák determinánsának mélyebb megismerése egyúttal az erkölcsi magatartás alakításának pedagógiai törvényszerűségeit teszi ismertté és szakszerűen, eredményesen alkalmazhatóvá. Ugyancsak a fentiekből következik, hogy a jellemformálás azonosnak tekinthető az erkölcsi neveléssel.

1.1. 1.1. A jellem mint erkölcsi és motivációs természetű személyiségkomponens

Lényegében azt mondhatjuk, hogy szinte a pszichológiai irányzatok és a földrajzi távolságok fölött áll a jellemértelmezéseknek az az általános jellegzetessége, miszerint a jellem az erkölcsi magatartás alapvető szabályozó tényezőjének tekinthető.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Azt, hogy következtetésünk jogos, jól igazolja két olyan szerző jellemmeghatározása, akik időben, térben és irányzatok tekintetében is különböznek egymástól, abban a vonatkozásban azonban messzemenően egyetértenek, hogy a jellemen múlik a társadalmilag értékes magatartásformák kitüntetett rétegének, az erkölcsi magatartásnak az alakulása. Ezt az álláspontot H. Remplein úgy érvényesíti, első változatban 1954-ben megfogalmazott, de 1975-ben is fenntartott meghatározásában, hogy a „jellemet mint a személyes értéktörekvés, érzés és akarás viszonylag konstans meghatározóját" értelmezi.[2] R. Dreger pedig úgy fogalmaz, hogy a „jellem arra az útra vonatkozó morális koncepció, melyet az egyén rendszerint követ".[3]

A fentiek megfelelő alapot nyújtanak számunkra annak megfogalmazásához, hogy a 20. század nemzetközi jellemdefinícióii szerint a jellem az erkölcsi magatartás legfőbb személyiségbeli determinánsa. Ebből következik az az igen széles körben elfogadott álláspont, hogy ezt a determinánst kell megfelelően fejleszteni a nevelés során ahhoz, hogy az egyén a társadalmi elvárásoknak megfelelő magatartásformákat autonóm módon produkálja akkor is, ha erre szociális kontroll nem kényszeríti.[4]

A jellemértelmezések alakulását áttekintve azt tapasztaljuk, hogy a jellemfogalom eleinte túl nagy terjedelmű, s minőségileg erősen eltérő fogalmi jegyekkel túlzsúfolt. Időben előre haladva azonban a jellemfogalom fokozatos tisztulása regisztrálható.

A kezdetben jól megfigyelhető differenciálatlanság a jellem fogalmán belül olyan formában jelentkezik, hogy a jellem összetevői között gyakran együtt szerepeltetnek a szerzők biológiai, temperamentumbeli és szervező-végrehajtó sajátosságokat, az egyébként minden definícióban megtalálható motivációs komponensek mellett.

A jellemértelmezés motivációs irányban történő letisztulása a tudományterület teljes nemzetközi terepén érvényesülő általános folyamat. Ezt bizonyítják H. Rem- pleinnek a jellem lényegére irányuló elemzései is, melyek során megállapítja, hogy a „személyiség konstans késztetései (Triebfedern) a karakter magjához tartoznak", s ha az egyén csupán gyenge, homályos késztetésekkel rendelkezik, akkor „a személyiségnek oly kevéssé van karaktere, hogy akarati céljait az értékítéletekkel együtt a környezettől veszi át, mint egy kaméleon a környezet színét. Befolyásolhatóság, szug- gesztibilitás, általános labilitás ennek a karakternélküliségnek a következménye."[5]

Az eddigi álláspontok alapján tehát megállapítható a jellemre vonatkozóan az, hogy ez a személyiségbeli képződmény meghatározza, szabályozza az erkölcsi magatartást, illetve szilárddá teszi, stimulálja az erkölcsileg értékes magatartásformákat, továbbá, hogy a jellem lényegét a tartósan fennmaradó motivációs természetű elemek vagy az ezek között kialakuló konstans mennyiségi viszonyok, erőviszonyok adják.

A fenti következtetést igen sok 20. századi jellemértelmezés látszik megerősíteni, irányzattól és a megfogalmazás időpontjától függetlenül. Így az eddig idézett szerzőktől minden tekintetben távol eső A. Adler a jellem és a motiváció összefüggését úgy ítéli meg, hogy a személyiség egyfelől motivált az individuális tökéletesedésre, mindenekelőtt a hatalom megszerzésére, másfelől szociális lelkiismerete motiválja alt- ruisztikus magatartásra, s az értékes jellemet éppen e két fő motívum egyensúlya al- kotja.[6]

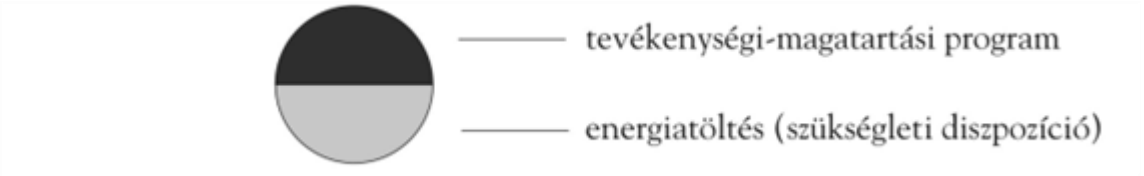
Ezen a ponton azonban meg kell jegyeznünk, hogy bár az eddig elemzett idézetek első pillantásra egyértelműen igazolni látszanak a jellem motivációs természetét, a részletesebb vizsgálódás nyomán azonban kitűnik, hogy az egyes szerzők ezt a „motivációs természetet" nagyon eltérő terminológiát alkalmazva fejtik ki, s a jellemet alkotó motivációs természetű elemek megjelölésére a „motívum" terminus mellett esetenként a „késztetés" (Triebfeder), valamint a „szükséglet" (need) szakkifejezést is használják.

Nem csoda mindezek alapján, ha az Encyclopedia of Educational Research így határozza meg a motivációt: „a motiváció ernyőfogalom, igen sokféle mellékjelentéssel és megkülönböztető elnevezéssel".[7] A sokféle megkülönböztető elnevezés között az angol nyelvű szakirodalom szerint két orientáló fogalom kétségtelenül a szükséglet és a cél (need, goal). A szükséglet a szervezetben, illetve személyiségben bizonyos hiányt jelent. Ez tudatosul vagy nem tudatosul, s lehet fiziológiai és nem fiziológiai jellegű is. A cél egy elért eredmény, olyan állapot, amelynek elérése véget vet egy bizonyos irányított cselekvésnek. Ezt a szükséglet indította és célra irányuló meghatározót szokták motívumnak vagy motivációnak nevezni, egyes elméletekben pedig a szükséglet egyenesen a motívum helyén szereplő önálló jelenségként kerül értelmezésre.[8]

A fentiek alapján tehát arra következtethetünk, hogy nem tévedünk, ha a jellemet motivációs-szükségleti természetű személyiségbeli képződmények tekintjük, illetve gyökerében azonos felfogást tételezünk fel a motivációs, illetve szükségleti ki- indulású jellemértelmezések között. Ezt annál is inkább feltételezhetjük, mivel mint látni fogjuk a következőkben az eddig idézett, alapvetően motivációs kiindulású jellemmeghatározásokkal

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

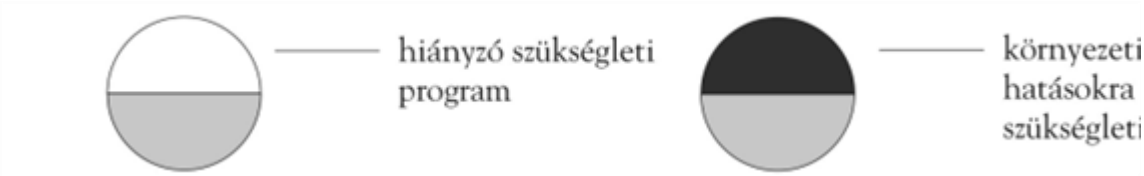
szemben semmiféle antagonisztikus ellentmondást nem találunk a tisztán szükségletekből levezetett jellemdefiníciókban. Ebbe az utóbbi kategóriába sorolható a G. A. Miller, E. Galanter és K. H. Pribram-féle jellemértelmezés, akik szerint könnyű megfelelést találni a jellemvonás és a szükséglet között. Például az „uralomra törekvés" mint jellemvonás felfogható a környezet regulálásával kapcsolatos szükségletként a „rendszeretet jellemvonása" pedig mint a „tisztaság, rend, pontosság szükséglete".[9]



20. ÁBRA A szükséglet szerkezete

Bár a fentiek alapján nem látható lényeges minőségi különbség a „motívum" fogalmára, illetve a „szükséglet" fogalmára épített jellemértelmezések között, mégis azt mondhatjuk, hogy a szükségletnek olyan sajátosságait tették ismertté a magatartás-szabályozás mechanizmusát vizsgáló kutatások, amely sajátosságok konkréttá teszik a szükséglet fogalmát, s részletes magyarázatot adnak a jellem magatartást meghatározó funkciójára vonatkozóan is. Közelebbről mindezt az támasztja alá, hogy a szükségletről tudjuk azt, hogy ez a személyiségbeli képződmény nem egyszerűen puszta energiabázisa az aktivitásnak, hanem olyan ösztönző tényező, amelyben együttesen van jelen az aktivitásra ösztönző impulzus, valamint az adott szükségletet kielégítő tevékenység programja[10] (lásd a 20. ábrát).

Itt meg kell jegyezni, hogy az ember nem születik jellemmel, s ebből következően kialakult magasrendű szükségletekkel sem. A magasrendű szükségletrendszer esetén a veleszületett alap a szükségleti diszpozíció. .A szükségleti diszpozíció nem más, mint az emberi aktivitás általános energiabázisa. Az ember az aktivitás általános energiabázisával születik. Ez az energiabázis a későbbiekben kiteljesedik, és stimulálja az egyén aktivitását. Ez az energiabázis adja az egyes szükségletek energetikai alapját, energiatöltését, s feltétele is egyúttal egy-egy magasrendű szükséglet kialakításának. Az energiabázis, a szükségleti diszpozíció még nem kialakult szükséglet és nem képes a magatartás és tevékenység szabályozására. A szükségleti diszpozícióból csak akkor lesz valódi szükséglet, ha erre az energiabázisra, diszpozíciós talajra egy határozott magatartási-cselekvési program épül. Ekkor beszélhetünk szükségletről, egy olyan személyiségbeli ösztönző képződmény kialakulásáról, amely a maga energiatöltését egy konkrét magatartási-tevékenységi program szabályozásának, ösztönzésének szolgálatába állítja (lásd a 21. ábrát).



21. ÁBRA A magasrendű (szociális) szükséglet kialakulása

Az a magatartási program, amely a szükségleti diszpozíciót teljes értékű szükségletté alakítja, pedagógiai-környezeti hatások eredményeképpen interiorizálódik, vagyis épül be a személyiségbe. Ez jól látható minden magasrendű szükségletforma esetében. Így a szokás kialakításánál valamely magatartás- vagy tevékenységforma reprodukáltatásával a gyakoroltatott magatartás-, illetve tevékenységforma kerül beprogramozásra a keletkező új szükségletbe. A példakép-eszménykép formálás esetében egy-egy modell magatartási-tevékenységi programját interiorizáljuk. A meggyőződésformálás folyamatában valamely magatartási-tevékenységi normában, elvben tárgyiasult, megfogalmazódott magatartási-cselekvési programot építünk be a személyiségbe. Eszerint tehát egy-egy magasrendű szükséglet (jellemvonás) kialakítása meghatározott magatartási program személyiségbe történő beépítését, s a magatartás ennek megfelelő irányban történő determináltságának biztosítását jelenti.

Ugyanez mondható el valamely erkölcsi tulajdonság kialakításáról is. Röviden fogalmazva, *a jellemvonás azonosnak tekinthető az erkölcsi tulajdonsággal. A munkaszeretet. a segítőkészség, a fegyelmezettség nyilvánvalóan erkölcsi tulajdonságok, de ugyanígy nevezhetőek jellemvonásoknak is.* A különbségek csak terminológiai jellegűek.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A jellemértelmezések terminológiai különbözőségei helyett a tartalmi egyezésekre koncentrálva végső soron megállapítható, hogy a nemzetközi szakirodalom egyre tisztább formában fogalmazza meg a jellemdefiníciókban azt a felfogást, amely szerint a jellem, azaz a moralitás lényegét motivációs-szükségleti képződmények alkotják, s az ezektől eltérő természetű alkati vagy végrehajtó sajátosságok inkább áttételes kapcsolatban állnak a jellemmel. Ebből a pedagógia számára az a konzekvencia fogalmazható meg, hogy a jellem, vagyis a személyiség erkölcsi sajátosságainak formálására törekedve elsősorban a motívum-, illetve szükségletformálás törvényszerűségeihez kell igazodnia a nevelésnek.

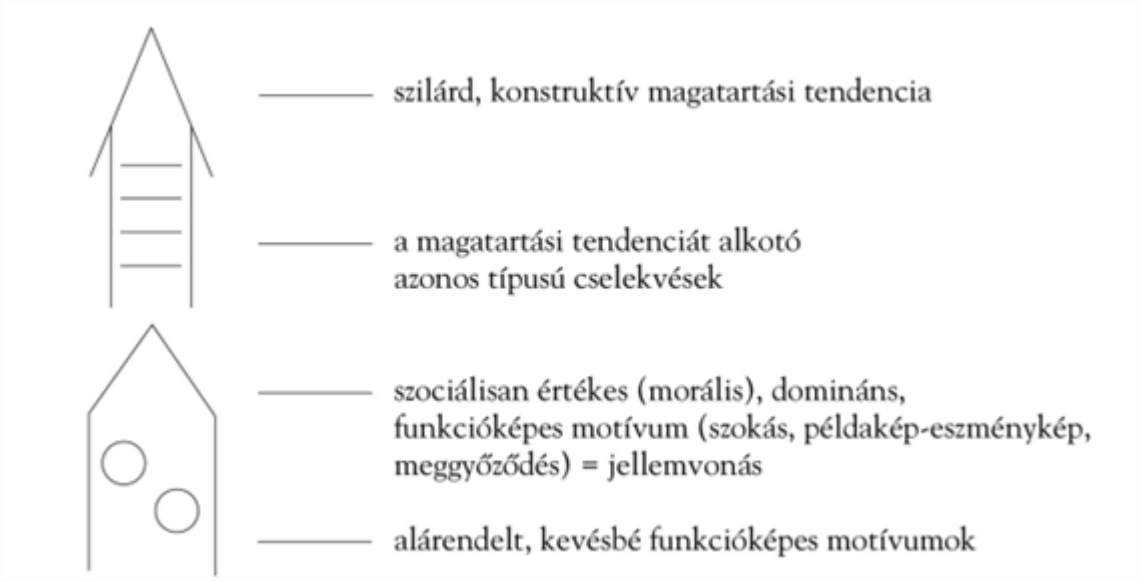
A továbbiakban azt tekintjük át, hogy a morális szokásokból, példaképekből-esz- ményképekből és meggyőződésekből felépülő jellem milyen tényezők befolyása alatt, és milyen fejlődési fokokon áthaladva alakul ki.

1.2. 1.2. A jellem tartalmi és strukturális sajátosságainak alakulása a nevelés folyamatában

A jellem tartalmi és szerkezeti kritériumaival kapcsolatos újabb ismeretek közül talán az a legnagyobb jelentőségű, mely szerint a jellem a benne egyesült összetevőknek nem puszta összege vagy egymásmellettisége, hanem az ösztönzők együtteseinek hierarchizált rendszere.[11] Más szerzők ezt olyan módon fejezik ki, hogy a jellem egészként, s nem különálló vonásokként működik.[12]

Azt, hogy a jellemben foglalt ösztönzők minőségüket tekintve homogén csoportokat alkothatnak, s hierarchizált rendszerbe szerveződhetnek, a motivációra irányuló kutatások igazolták, melyek során kimutathatóvá vált, hogy a személyiség sokféle motívumai nem csupán konfrontálódni képesek, de funkcionálisan homogén motívumcsoportokká is egyesülhetnek.

A motívum- vagy szükségletcsoportok szerkezetüket tekintve hierarchizáltak. A hie- rarchizált felépítés pedig azért rendkívül fontos, mert ez teszi funkcionálisan homogénné ezeket a személyiségbeli képződményeket, amennyiben a motívum- vagy szükségletcsoport domináns, erősebben funkcióképes tagjai mintegy átalakítják az alárendelt ösztönzőket a domináns ösztönzők funkcióját támogató faktorokká.[13] Ennek a funkcionális egyöntetűségnek pedig az ad rendkívüli jelentőséget, hogy a homogén motívum- vagy szükségletcsoport nagy intenzitással és gyakorisággal indít azonos típusú cselekvésekre, amely azonos típusú cselekvések összességükben az egyénre jellemző, szilárd magatartási tendenciát alkotnak. Márpedig a nevelés keretében éppen ilyen, szociálisan értékes magatartási tendenciák kialakítására törekszünk a növendékeknél.



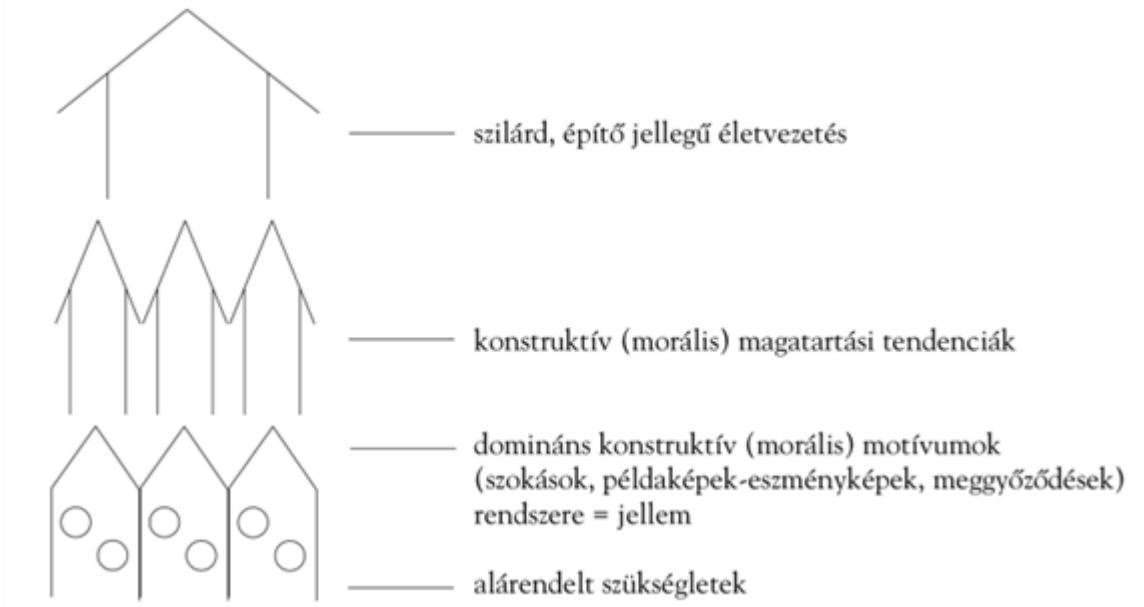
22. ÁBRA A jellemvonás

Mindebből a jellemre vonatkozóan az következik, hogy a motívumok vagy szükségletek *nem atomizált formában töltik be jellemalkotó funkciókat, hanem komplex együttesekbe szerveződve.*

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ebből a motívumcsoportból a homogenizáló hatást kifejtő, a neki adekvát magatartási tendenciát kiváltó és stabilizáló domináns motívum a meghatározó a jellemet illetően, ugyanis ez azonosítható a jellemvonással (lásd a 22. ábrát).

Ebből következően a jellemvonások, vagyis szociálisan konstruktív domináns motívumok (szokások, példaképek-eszményképek, meggyőződések) rendszere alkotja a jellemet, amely a szilárd konstruktív magatartási tendenciákon keresztül az egyén teljes életvezetésének következetességit, szociális értelemben építő jellegét biztosítja (lásd a 23. ábrát).



23. ÁBRA A jellem

A jellem fogalmát és az életvezetés szabályozásában betöltött szerepét jobban megértjük akkor, ha a jellemmel mint személyiségbeli képződménnyel nem rendelkező egyén magatartási sajátosságait összehasonlítjuk a kialakult jellemű egyén magatartásával.

Mint tudjuk, az ember nem születik kialakult jellemmel, ez a képződmény később, környezeti-pedagógiai hatások nyomán fejlődik ki, azonban vannak egyének, akik személyiségében ez a képződmény, szintén környezeti okokból, nem jön létre. Ebben az esetben kialakulatlan jellemű egyénekről beszélhetünk.

A kialakulatlan jellemű személyiség esetében a szükségletrendszer egyes elemei létrejöttek ugyan, ezek az elemek azonban funkcionálisan rendezetlenek, nem alakult ki köztük hierarchizált viszonyrendszer. Ez azt jelenti, hogy minden szükséglet azonosan funkcióképes, egyik sem dominál a többi felett.

Ebből következően az, hogy melyik szükséglet fog egy adott pillanatban működésbe lépni, vagyis melyik szükséglet határozza meg az egyén magatartását, attól függ, hogy a szituáció melyik szükségletnek kínálja fel a működés feltételeit. Ezen a szinten tehát az egyén személyisége és magatartása szituációfüggő, hiszen a cselekvései végső soron a szituatív hatások befolyása alatt állnak.

Tekintve azonban, hogy a szituációk folyton változnak, ezek sodorják magukkal az egyént, s így magatartása is szituatív jelleget ölt, nem konzekvens, nem megbízható, nem prognosztizálható, hiszen a szituációk uralkodnak rajta.

Különleges problémát jelent a kialakulatlan jellemű egyén számára, ha választási helyzetbe kerül. A több, azonos erősségű szükséglet, vagyis a strukturálatlan szükségletrendszer döntési zavart idéz elő nála, vagyis egyik szükséglet sem tudja határozottan és konzekvensen ráállítani valamely cselekvési alternatívára, mert ehhez egyik szükséglete sem elég funkcióképes.

Ez a döntészavar három magatartási szimptómában jelenik meg, s a szituatív magatartás mellett ez a három szimptóma is elősegíti a kialakulatlan jellemű egyén felismerését.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A döntészavar egyik megjelenési formája a pótcselekvésekre való erős hajlam. Ebben az esetben az egyén nem tud választani a különböző szociális értékű cselekvési alternatívák közül, mert egyik alternatívával kapcsolatos szükséglete sem funkcióké- pesebb, mint a másik, ezért egy közbülső alternatívát (pótcselekvést) produkál.

A döntészavar másik változatában a cselekvési alternatívák gyakori váltogatása, az állhatatlanság, a kitartás hiánya figyelhető meg. Ennek oka is az, hogy az egyén szükségletrendszerében nincs olyan domináns szükséglet, amely őt képessé tenné az értékesebb cselekvési alternatívára történő következetes ráállásra.

A harmadik változatban az egyén döntésképtelennek bizonyul, s a döntés elől passzivitásba menekül.

Nyilvánvaló, hogy a döntészavarokkal küzdő, a szituatív hatások által sodort, emiatt nem konzekvens és nem megbízható egyén morálisan nem tekinthető teljes értékűnek. Ezért tartja elsődleges céljának a nevelés a fejlett ösztönző-reguláló személyiségképződmény, a jellem kialakítását.

A jellemvonások és a jellem létrejötte magatartási síkon olyan következményekkel is jár többek között, hogy megszűnik a személyiség és a magatartás szituációtól való függősége. Ugyanis a jellemet alkotó erős, funkcióképes domináns szükségletek a nekik megfelelő cselekvés végrehajtására ösztönzik az egyént akkor is, ha a szituáció nem kedvez az ilyen cselekvéseknek. Ekkor arra késztetik az embert, hogy alakítsa át a szituációt, s tegye alkalmassá a szükségleteknek megfelelő cselekvésre. Tehát már nem a szituáció uralkodik az egyénen, hanem az egyén a szituáción. Következésképpen a magatartás konzekvenssé, prognosztizálhatóvá, megbízhatóvá válik és megszűnik szituatív jellege.

Ami pedig a döntési helyzeteket illeti, nem áll elő döntészavar, mivel a domináns szükséglet ilyen helyzetekben egyértelmű és nagy hatékonyságú döntésmeghatározó tényezőként működve, az egyént gyorsan és határozottan ráállítja a szükségletnek megfelelő cselekvési alternatívára.

A domináns, funkcióképes ösztönzők által integrált motívumcsoportok szerepe a döntő a jellem minőségének meghatározásában és a szilárd, autonóm szabályozású magatartási tendenciák kialakulásában, így a pedagógia is ezek formálását tekinti egyik fő feladatának világszerte.[14]

A formálás kérdésénél azonban meg kell állni egy pillanatra, és jelezni szükséges, hogy a különböző társadalmi közegekben kialakuló, eltérő pedagógiai koncepciók, ha pszichés sajátosságaikat tekintve azonos jellemkomponensek kialakítására törekszenek is, de ezeket a komponenseket más tartalommal akarják megtölteni. Ez azt jelenti, hogy az egyes pedagógiai rendszerek más-más tartalmú motivációs képződmények kialakítását tekintik feladatuknak a személyiségen belül, következésképpen csak bizonyos, tartalmilag is meghatározott ösztönző tényezőket tekintenek a jellem részének. Ugyanakkor megfigyelhető egy integrálódási tendencia is a jellemértelmezések esetében, olyan értelemben, hogy a jellem tartalmának néhány minőségi vonását a különböző koncepciók egybehangzóan alapvető kritériumként tartják számon.

Amint az eddigiekből következik, nem minden szükségleti-motivációs tényező tekinthető a jellem részének, még kevésbé jellemvonásnak. Ennek ugyanis – szintén az eddigi kutatási eredményekből következően – feltételei, közelebbről funkcionális és tartalmi-minőségi feltételei vannak.

A funkcionális feltételt tisztáztuk, ebben az esetben a motívum (szükséglet) magatartás-szabályozó és a más motivációs tényezőket homogenizáló, maga alá rendelő, s mindezek következtében magatartási tendenciákat eredményező sajátosságáról van szó.

Ami a tartalmi-minőségi feltételt illeti, ezen azt kell érteni, hogy a jellemet alkotó motivációs-szükségleti képződmények morális jellegűek, vagyis az erkölcsi magatartási tendenciák megalapozását és stabilizálását látják el.[15]

Kérdés természetesen, hogy milyenek legyenek konkrétabban ezek a magatartási tendenciák, amelyeket a jellemvonások határoznak meg? Erre azt válaszolhatjuk, hogy a hivatkozott nemzetközi források meglehetős egyöntetűséggel arra utalnak, hogy a jellemvonások fogalmán olyan személyiségbeli ösztönző jellegű képződményeket kell értenünk, amelyek az egoisztikus magatartási tendenciákkal szemben az altruiszti- kus, a tágabb közösségek szempontjából konstruktív magatartás- és tevékenységformákat stimulálva, ez utóbbiak dominanciáját biztosítják az egyén magatartás- és tevékenységrepertoárjában és életvezetésében.

Ennek megfelelően a jellem fejlődésén az ilyen minőségű ösztönzők (szokások, példaképek-eszményképek, meggyőződések) kialakulását és megerősödését értjük, a nevelés hatásrendszerét pedig ezt a szempontot figyelembe véve szükséges orientálni.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A továbbiakban azt tekintjük át, hogy a jellem hierarchizált struktúrájának és altruisztikus irányultságának kialakulásában milyen tényezők játszanak meghatározó szerepet, vagyis melyek a jellem fejlődését meghatározó főbb tényezők.

2. 2. A jellem fejlődését meghatározó tényezők

A jellem fejlődését sok külső és belső tényező befolyásolja, s ezek a tényezők régóta központi jelentőségű témái a jellemre irányuló kutatásoknak.

Itt olyan tényezőkre kell gondolnunk elsősorban, mint az életkor és az értelmi fejlettség. Emellett azonban komoly meghatározó szerepük lehet a külső környezeti-tárgyi és szervezeti feltételeknek is a jellem fejlődésében. Ebben a körben mindenekelőtt a településkörnyezetet, az iskola hatásrendszerét, valamint a család szerkezeti sajátosságait és pedagógiai hatásegyütteseinek jellegét kell megemlíteni.

A következőkben a felsorolt feltételeknek a jellem alakulására gyakorolt befolyását vesszük szemügyre.

2.1. 2.1. Az életkor, a biológiai érés szerepe a jellem fejlődésében

A jellem fejlődését az életkorhoz kapcsoló teóriák közelebbi elemzése kimutatja, hogy ez a felfogás igen sok bizonytalansággal terhelt.[16]

Az életkorra támaszkodó jellemfejlődési periodizáció bizonytalanságait már az a tény is szembetűnően jelzi, hogy az egyes jellemfejlődési vagy erkölcsi fejlődési szintek mellett feltüntetett életkori szakaszok szinte minden szerző esetében mások és mások. Ennél is jelentősebb az a körülmény, hogy az erkölcsi fejlődés leállhat, megrekedhet egy adott szinten, miközben az életkor előrehalad.

Nem véletlen, hogy azzal, ha megadjuk valakinek az életkorát, még semmit sem mondtunk morális sajátosságairól, tehát az életkori mutatók nem helyettesíthetik a morális kritériumokat.

Természetesen a jellemfejlődés folyamatának életkorhoz kötött periodizációi a felsoroltaknál konstruktívabb tanulságokkal is szolgálnak számunkra. Kitűnik ugyanis mindenekelőtt az, hogy az erkölcsi fejlődésben a személyi környezet hatásainak döntő szerepük van, s ha ezek a hatások fejlesztőek, akkor a biológiai életkor bizonyos mértékben párhuzamosan alakul a morális életkorral; kedvezőtlen, deformatív környezeti befolyás halmozódása esetén azonban – tehát meglehetősen számottevő tanulórétegnél – fordított irányú is lehet a biológiai életkor és az erkölcsi sajátosságok alakulása.

Általános álláspontnak tekinthető tehát, hogy az erkölcsi magatartás szabályozását ellátó belső személyiségbeli feltételrendszer a környezet által közvetített erkölcsi tartalmak interiorizálódása, beépülése révén alakul ki, s nem az életkor függvénye.

Meg kell jegyezni ezen a ponton, hogy azok a kutatások, amelyek a moralitás fejlődése és az életkor közti összefüggésekkel foglalkoztak, a témánk szempontjából további releváns megállapításokhoz is elvezettek. Mindenekelőtt további bizonyítékát szolgáltatták annak, hogy a magatartás-determináció fejlődése az életkorral nem párhuzamosan zajlik le. Közelebbről, arról van szó, hogy a különböző szerzők meglehetős egyöntetűséggel fogalmaznak meg olyan következtetéseket, amelyek szerint egy többé-kevésbé jól behatárolható életkori periódusban, de egyértelműen a kortársi csoportok befolyásának életkori sávjában – a 13. életév körül – világosan kifejeződő krízis, labilizálódás, esetenként visszaesés regisztrálható az erkölcsi-társadalmi magatartás és a magatartás-determináció fejlődési folyamatában.[17]

Kézenfekvőnek látszik az idézett kutatási eredmények alapján az a feltételezés, hogy ha az érintett életkori periódusban az erkölcsi-társadalmi magatartás és magatartás-determináció fejlődése döntően kortársi és kortárs csoporti befolyás nyomán zajlik le, akkor ennek a hatásrendszernek a minősége, hiánya vagy irányításbeli jellegzetességei, valamint az előzőekben leírt fejlődési krízis között összefüggés lehetséges. Eszerint az látszik igazolódni, hogy az életkor szerepét meghatározó fontosságúnak tekintő kutatók is a környezeti hatások szembetűnő befolyására bukkantak a jellemfejlődés folyamatában.

A továbbiakban azt tekintjük át, hogy az intellektuális alapon álló jellemfejlődési teóriák milyen további felismeréseket fogalmaznak meg a jellem kialakulását befolyásoló feltételrendszert illetően.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

2.2. 2.2. Az értelmi tényezők szerepe a jellem fejlődésében

Az intellektuális jellemfejlődési felfogás képviselői lényegében azt vallják, hogy a tudatosult erkölcsi elvek, értékek és normák döntő meghatározói a morális cselekvésnek. Így a tudatosodás fokozódása lényeges szerepű a jellem, az erkölcsiség fejlődésében. Ez az irányzat tehát határozottan vallja, hogy nem a biológiai életkor, hanem a szellemi életkor a döntő tényező e tekintetben.[18]

Az irányzat egyik legkorábbi, de kétségkívül legnagyobb hatású képviselőjének J. Piaget tekinthető.[19]

A J. Piaget-féle erkölcsi-fejlődési koncepciót vázlatosan áttekintve jól látható, hogy a szerző, miközben azt vizsgálja, hogy a moralitás vagy jellem fejlődésében az intellektuális feltételek milyen szerepet játszanak, egyúttal konstatálja a személyi környezet, vagyis a felnőttek és a kortárs csoportok befolyását az erkölcsi fejlődés folyamatában, továbbá a magatartás szabályozásában az olyan motivációs tényezők, mint a szokás és meggyőződés komoly szerepét is. Emellett az a tény, hogy az általa leírt, az értelmi tényezők fejlődéséhez igazodó erkölcsi fejlettségi szinteken belül megkülönbözteti a heteronóm morál és az autonóm morál stádiumát, külön figyelmet érdemel. A kettő összehasonlítása alapján egyértelműen kiviláglik, hogy a személyiség a teljes értékű jellem vagy moralitás kialakulása irányában fejlődve, lényegében a külső környezeti hatások által szabályozott magatartás szintjéről, mint kevésbé fejlett szintről, áttér a belső személyiségbeli feltételek által szabályozott erkölcsi magatartás szintjére.

Az természetesen nem vonható kétségbe, hogy J. Piaget az autonóm morál kialakításában az értelmi tényezőknek mint feltételeknek nagy befolyást tulajdonít, de ezek a feltételek nem tekinthetők azonosnak magának a teljes értékű jellemnek a lényegével. Az értelmi tényezők mint feltételek az erkölcsi fejlődés folyamatában nyilvánvalóan nem is mellőzhetők, s éppen ezért J. Piaget ilyen értelmű álláspontja alighanem jól tükrözi a moralitás fejlődési folyamatának objektív törvényszerűségeit.

A moralitás, illetve a jellem fejlődésének intellektuális magyarázatát J. Piaget igen hatásosan alapozta meg, s ennek köszönhetően ez az irányzat ma is él. A J. Piaget-t követő új generációnak talán a legismertebb tagjai között kell számon tartanunk L. Kohlberget, E. Turielt és J. Rowant.[20]

L. Kohlberg és E. Turiel már egyértelműen úgy foglalnak állást, hogy az értelmi sajátosságok alakulása környezeti hatásoktól, ezek támogató közreműködésétől függ, s így lényegében ezen az áttételen keresztül is ez a hatásrendszer érvényesíti befolyását a jellemre. Részletezőbben is kifejtik, hogy erkölcsi ítéleteink, értékeléseink abban a mértékben születnek, ahogyan szociális tapasztalataink gyarapodnak. Különösen pedig a nálunk érettebb személyiségek segíthetnek egyéni értékelésünk érési folyamatainak meggyorsításában. Lényegében éppen a környezeti hatások megszervezésével konstruktívan tudunk beavatkozni a morális fejlődés folyamatába, alapvetően olyan módon, hogy valódi morális konfliktusokat és véleménykülönbségeket hozunk létre a tanulók között, erkölcsi problémaszituációk szervezése útján.[21]

Az L. Kohlberg és E. Turiel-féle kutatások a jellem, illetve moralitás négy fő fejlettségi szintjének meghatározását eredményezték, amelyek igen karakterisztikusan mutatják be a környezeti hatások befolyását.[22]

Közelebbről, a legkevésbé fejlett „premorális" fázisban a magatartást még nem befolyásolják szabályok. A „prekonvencionális" szinten már a felnőttek szabályai orientálnak, a „konvencionális" fázisban a család, a csoport vagy a tágabb közösségek elvárásai, míg a legfejlettebb, a „posztkonvencionális" szinten az interiorizálódott elvek autonóm módon vezérlik a magatartást.

Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy a jellem vagy moralitás fejlődésében szó sem lehet környezeti hatásoktól, nevelési hatásrendszertől független folyamatról és fejlődési szintekről.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy az intellektuális jellemfejlődési koncepciók semmivel sem gyarapították a jellem, a moralitás fejlődéstörvényeire vonatkozó ismereteinket. Ellenkezőleg, több olyan alapvető jelentőségű konzekvencia fogalmazható meg, amelyeket az áttekintett jellemfejlődési elméletek egyértelműen alátámasztanak.

Így, az értelmi tényezők szerepét illetően tisztázódott, hogy ezek a moralitás magas vagy legmagasabb fejlődési szintjének eléréséhez szükséges, de nem kizárólagos és önmagukban nem elégséges feltételeknek tekinthetők. Ezt az általánosítást támasztják alá a különböző szerzők olyan megállapításai, mint az, hogy „az érett erkölcsi cselekvés a morális gondolkodás érett formáit feltételezi”,[23] vagy a morális elvek szerinti cselekvés képessége csak a fogalmi gondolkodás szintjén alakulhat ki.[24]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Mindez egyúttal arra is utal, hogy ténylegesen nincs közvetlen, főként pedig nincs lineáris összefüggés általában a moralitás fejlődése és az intellektuális fejlődés között.

Ami a jellem vagy moralitás fejlődésének általános tendenciáit illeti, ezzel kapcsolatban figyelmet érdemelnek azok az általánosítható megállapítások, amelyek megerősítik, hogy a fejlődés vonala a külső, tehát heteronóm magatartás-vezérlés felől a belső, személyiségből kiinduló autonóm vezérlés kialakulásának irányába mutat. Tartalmi vonatkozásban pedig az impulzív-egocentrikus jelleg felől a mások, az emberek szélesebb körének érdekeit, szükségleteit is kifejező erkölcsi értékek, normák elsajátítása által, egy normatartó-altruisztikus minőség felé mozdul el.

Ezeket az elmozdulásokat a jellem funkcionális és minőségi fejlődésének irányában, mint láttuk, az irányzat képviselői sok esetben nem intellektuális tényezőkkel, hanem motivációs és környezeti okokkal magyarázzák. Konkrétabban, meggyőződések, elvek, magatartásminták, szükségletek, megerősítő és értékközvetítő hatások, a tanulók közti morális konfliktusok és véleménykülönbségek, valamint a kortárs csoportokon belüli kooperáció keretében felhalmozódó szociális tapasztalatok azok a tényezők, amelyekre a magatartás-determináció fejlődését visszavezetik.

Eszerint a jellem alapvető funkcionális kritériumának – az autonóm magatartás-vezérlésnek -, valamint tartalmi-minőségi kritériumának – az altruisztikus irányultságnak – a kialakulásában mind az életkori, mind pedig az intellektuális alapú jellemfejlődési koncepció elismeri a felnőtt-gyerek interakciós folyamatban, valamint a tanulók kortárs csoportjaiban, illetve közösségeiben kibontakozó hatásrendszer szerepét.

2.3. 2.3. A környezeti tényezők szerepe a jellem fejlődésében

Amint az az életkori és az értelmi tényezők vizsgálatából kitűnt, ezek közvetlen meghatározó szerepet nem töltenek be a jellem fejlődési folyamatában. Inkább arról beszélhetünk, hogy mind az életkor, mind pedig az értelmi fejlettség olyan lehetőség, amelynek keretében vagy talaján a környezeti hatások érvényesíthetik jellemformáló befolyásukat. Ez a befolyás azonban már ténylegesen meghatározó jelentőségűnek látszik a vizsgálatok tükrében.[25]

Az alábbiakban a településkörnyezet, az iskolai hatásrendszer, valamint a család szerkezeti és pedagógiai jellegzetességeinek a jellem alakulására kifejtett hatását elemezzük (lásd C.1.).

Ami a településkörnyezet szerepét illeti, az korántsem elhanyagolható mértékű, s a városi környezet esetében negatív, a községi környezetben pozitív irányú a befolyás érvényesülése. Ez azzal magyarázható, hogy a községi környezetben – lévén ez kisebb közösség, ahol az emberek általában ismerik egymást – erősebb a kölcsönös kontroll, ami a gyerekekre is kihat. A kölcsönös kontroll háttérbe szorítja a negatív magatartási mintákat, s erősíti egyszersmind a pozitív modellek befolyását, ugyanakkor gyakoribbá teszi a magatartás verbális, illetve metakommunikatív értékelését is. Mindez természetesen pozitív tényező, s ezek az elemek hiányzanak a városi környezetből, vagy legalábbis ritkábban érvényesülnek.

Az iskola képzési iránya és hatásrendszere, mint környezeti tényező, szintén kimutatható befolyással bír a jellem alakulására. Feltűnő különbség mutatkozik ezen a területen a speciális képzési irányú és az általános képzést nyújtó iskolák vagy tagozatok nevelési hatékonysága tekintetében az általános képzési profil javára.

Az ok, ami az eltéréseket előidézi, feltehetően a kétféle intézménytípus tevékenységrepertoárjának különbségeiben kereshető. Erre a feltételezésre az ad alapot, hogy az értékközvetítő hatásrendszer (például a kontroll, mintaközvetítő, értékelő stb. hatások) sem az oktató-nevelő intézményekben, sem a családban nem légüres térben jön létre és fejti ki hatását, hanem mindig valamilyen tevékenységhez kapcsolódva, illetve annak keretében. Magától értetődik, hogy a szűk, illetve egysíkúbb tevékenységrepertoár szűkebb értékközvetítő hatásrendszernek adhat csak keretet. Ebből pedig a gyakorlat számára az a következtetés kínálkozik, hogy a hatásrendszerbeli egyoldalúságok és a nevelési hatékonyság nem kellő szintje a tevékenységrepertoár bővítésével ellensúlyozható. Másként fogalmazva, úgy látszik, hogy egy intézmény nevelési hatékonysága általában egyenesen arányos tevékenységrepertoárjának szélességével.

Természetesen az eddig elmondottak nem zárják ki azt a lehetőséget, hogy a speciális képzési irányú iskolák a tanulmányi tevékenységet jobban vagy hatékonyabban szervezhetik meg, mint az általános képzést nyújtó iskolák. Nevelési vonatkozásban azonban a tevékenységfajták sokfélesége látszik igen fontos tényezőnek. Ennek a feltételezésnek a jogossága belátható, ha kissé mélyebben átgondoljuk azt a kérdést, hogy a tanulók

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tevékenysége hogyan, milyen formában kínálja fel az értékközvetítő pedagógiai akciók lehetőségeit. Ebben a vonatkozásban két lehetőséget tudunk megnevezni:

– az értékközvetítő pedagógiai akciók megjelenhetnek a nevelőtől kiinduló, az egyes tanulókra, illetve tevékenységükre, magatartásukra irányuló direkt reagálások formájában;

– a csoport vagy közösség tagjai között a tevékenység, a teljesítmény, illetve a magatartásbeli megnyilvánulások által kiváltott személyiségformáló kölcsönhatások, interakciók formájában.

Nyilvánvaló, hogy a hagyományosan szervezett tanulmányi tevékenység önmagában az értékközvetítő pedagógiai akcióknak csupán az első rétegét képes természetes módon kiváltani és keretbe foglalni. Ebből egyenesen következik, hogy a jellemformálás, vagyis az erkölcsi nevelés szempontjából kifejezetten hátrányos helyzetet idéz elő a tanulók tevékenységrepertoárjának a tanulmányi tevékenységre való szűkítése, különösen akkor, ha ebből a tevékenységből kirekesztjük a tanulók interakcióit stimuláló munkaformákat. A tanulmányi tevékenység mellett tehát nélkülözhetetlen az iskolai tevékenységrendszerben fokozottan előtérbe állítani olyan, a tanulmányi tevékenységnél sajátosabb és hatékonyabb értékközvetítő tevékenységformákat, amelyek széles körű nevelői és közösségi értékközvetítő akciók érvényesítésére adnak lehetőséget. Ilyen tevékenységforma lehet az önkormányzati, az önkiszolgáló, a manuális tevékenység, a kulturális-esztétikai tevékenység, s a tanulók bekapcsolása megbízatásokon, feladatokon keresztül ebbe a tevékenységrendszerbe.

Az a körülmény, hogy a városi településkörnyezet és a teljesítményorientált speciális képzési irányú iskola egyformán ingerszegény színtérnek mutatkozik az erkölcsi nevelés, azaz a jellemformálás tekintetében, arra figyelmeztet, hogy a városi, illetve speciális képzési irányú iskolák erkölcsi nevelési hatásrendszerük kiegyensúlyozása és nevelési hatékonyságuk fokozása érdekében rászorulnak az erkölcsi értékeket hordozó normák, magatartásbeli és tevékenységbeli minták közvetítésére, az értékelő és ellenőrző nevelési akciók tervszerűbb és nagyobb gyakorisággal történő érvényesítésére. Ugyanez vonatkozik azokra a családokra is, akiknek a gyerekei speciális képzési irányú, ennek megfelelően általában az egyéni teljesítményeket preferáló iskolák közegében és hatásrendszerében nevelődnek.

Ami az iskolákat illeti, a fentiek alapján az is megfogalmazható, hogy nem célszerű a különböző települési viszonyok között tevékenykedő vagy eltérő képzési célt megvalósító iskolák nevelőmunkáját országosan azonos normák alapján globálisan szabályozni, mert az törvényszerűen hatásrendszerbeli egyensúlytalansághoz, hosszabb távon pedig nevelési deficitekhez vezetne. Tehát differenciált orientálásra és hatásszervezésre van szükség, amely a településkörnyezetből, illetve a képzési irányból következő hátrányok ellensúlyozásra is tekintettel van.

Még mindig az iskolai hatásrendszernél maradva, megállapítható, hogy a klasszikus pedagógiai modell alapján működő iskolák esetében a magas színvonalú tanulmányi teljesítmény és a fejlett képességszint erős korrelációt mutat az erkölcsi ne- veltségi szinttel. Ez az összefüggés a hagyományos pedagógiai modell egyoldalúságait tükrözi, nevezetesen azt, hogy az iskolai feladatrendszerbe, tevékenységrendszerbe történő bekapcsolásnál, illetve általában a tanulók össz-személyiségének megítélésénél döntően a tanulmányi teljesítményekre van tekintettel az ilyen iskola. Így a jó teljesítőképességű tanulókat nevelési szempontból is kedvezőbb helyzetbe hozza az iskolai, önkormányzati feladatrendszerbe, s ezen keresztül a közösség vagy csoport interakciós hálózatába való bekapcsolással.

Ezenkívül az is kimutatható, hogy a jó színvonalú tanulmányi teljesítmények és a fejlett képesség bizonyos mértékig a tanuló szociometriai státusát is pozitív módon befolyásolja, s így szinte automatikus biztosítékot jelent általában arra, hogy a tanuló nagy gyakorisággal lehet tárgya és forrása a nevelési szempontból értékes kölcsönhatásoknak.

Természetesen kézenfekvő azt is felhozni a jó tanulmányi teljesítmény és az erkölcsi neveltségi szint összefüggésének magyarázataként, hogy a jó teljesítményeket megalapozó rendszeres, fegyelmezett tanulmányi munka pozitív beidegző, szokásformáló hatásai is szerepet játszanak ebben a vonatkozásban.

Visszatérve a jó színvonalú teljesítmények több csatornán is nyomon követhető pozitív jellemformáló befolyásához, a kimutatható összefüggések arra a következtetésre adnak alapot, hogy az oktatási-tanulási folyamat szervezése során az iskolának minden lehető eszközzel arra kell törekednie, hogy a tanulók minél szélesebb rétegét képessé tegye optimális színvonalú teljesítmények produkálására, s nem csupán az oktatási-képzési cél elérése érdekében, hanem azért is, mert az lehetővé teszi a tanulók intenzív bekapcsolódását az értékes nevelőhatásokat is hordozó tanulmányi tevékenységbe, másrészt pedig az önkormányzati tevékenységbe,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kölcsönhatásrendszerbe és interperszonális hálózatba is, amely tényezők az iskola alapvető jellemformáló tényezőinek látszanak.

A család részéről a jellemformálást segítő tényezők: az ép családi szerkezet, a családon belüli rendszeres önkiszolgáló- és segítőtevékenység, a több gyermek, illetve a testi fenyítés mellőzése. Negatív körülmények: a gyerek teljes szabadjára engedése, a törődés hiánya, a túlkövetelés, valamint az elkényeztetés, a túl gyakran alkalmazott büntetés és a munkavégzés hiánya.

A pozitív és negatív családi tényezők áttekintése azt bizonyítja, hogy a tevékenység megszervezése és elvárása a gyerektől, családi színtéren is nélkülözhetetlen fontosságú. Jelentős szerepet tölt be továbbá a család gazdag interakciós hatásrendszere, amely a több gyermek esetében bontakozik ki leginkább. Végül pedig fontos feltételnek látszik a család erkölcsi nevelési funkcióinak teljesülése szempontjából az, hogy ne túl direkt módon, s ne kényszerítő eszközökkel végezze a maga nevelő tevékenységét. Szükség van orientáló családi hatásrendszerre, hisz a szabadjára engedés és az el- kényeztetés negatív tényező, ez az orientáló hatásrendszer azonban közvetett jellegű legyen, s főképpen a feladatokon, a tevékenységrendszeren keresztül érvényesüljön.

Ezzel a jellemformálás, vagyis az erkölcsi nevelés főbb feltételeit áttekintettük. A továbbiakban az értelmi, esztétikai és az egészséges életmódra nevelés lényegének értelmezésére térünk át.

3. 3. Az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítása a nevelési folyamatban

A közösségfejlesztő és az önfejlesztő aktivitás kategóriái, valamint a nekik adekvát szükségleti rétegeknek a pedagógiai célrendszer előterébe állítása hangsúlyosabbá teszi a nevelés elmélete és gyakorlata számára, hogy a nevelési folyamatban végső soron a szociálisan értékes és egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítása a döntő feladat, s hogy a nevelési akcióknak ezt a célt kell szolgálniuk. Egyértelművé teszik továbbá ezek a kategóriák a gyakorlat számára azt is, hogy a nevelés keretében alapvetően a szociálisan konstruktív magatartás- és tevékenységformákat preferáljuk, de emellett az önfejlesztő aktivitás és az ennek megfelelő szükségleti réteg fejlesztéséről is gondoskodnunk kell, hiszen ez utóbbi értéke is kétségbevonhatatlan.

A fentieken túl a közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás, valamint a hozzájuk tartozó szükségleti rétegek megkülönböztetése lehetővé teszi a nevelési feladatok tartalmának pontosabb meghatározását, többek között annak világos felismerését, hogy az intellektuális-művelődési szükségletek, az esztétikai szükségletek és az egészséges életmód iránti szükségletek kialakítása többet jelent, mint tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítését vagy képzési teendők elvégzését, s ennél minőségileg sokkal bonyolultabb nevelési hatásszervezést kíván meg. Ha ugyanis nem így járunk el, nem várható, hogy ezeken a területeken ténylegesen funkcionáló szubjektív igények, valamint autonóm módon reprodukálódó magatartás- és tevékenységformák alakuljanak ki a leendő állampolgároknál.

Egyértelművé válik továbbá az önfejlesztő aktivitás szükségleti rétegének önálló kezelésével az a tény is, miszerint a nevelés keretében nem csupán arra kell figyelemmel lennünk, hogy az egyént a tágabb közösség szempontjából készítsük fel konstruktív életvezetésre. Emellett rendkívül fontos az egyéni sikeresség, konstruktivitás biztosítása is az életvezetésben. Nyilvánvaló, hogy ez utóbbi nincs ellentmondásban a tágabb közösségek, a nemzet, a társadalom érdekeivel, hiszen az egyén – normákat nem sértő – sikerei, fejlődése gazdagítja a közösséget is, pozitívan hat vissza annak életlehetőségeire.

A nevelés során tehát azt kell elérni, hogy a gyerekeket felkészítsük pedagógiai eszközökkel arra, hogy egyénileg is eredményes aktivitásra legyenek képesek. Ennek fontos biztosítékát jelentik az intellektuális, az esztétikai szükségletek, valamint az egészséges életmóddal kapcsolatos szükségletek. Nem nehéz belátni, hogy az intellektuális szükségletek, s az általuk ösztönzött ismeretszerző vagy konstruáló tevékenység milyen lehetőségeket nyit meg az egyén életvezetésében, és egyúttal milyen forrása lehet a közösség fejlődésének is. Ugyanez elmondható a másik két szükségletcsoportról is.

Ami az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek formai változatait illeti, azok között a szokások, példaképek-eszményképek és meggyőződések nyilvánvalóan megtalálhatóak. Ezt az a körülmény is alátámasztani látszik, hogy az értelmi, esztétikai és az egészséges életmódra nevelés feladatainak megoldására a nevelésmetodikán belül nem alakultak ki speciális hatásszervezési eljárások. Ezekben az esetekben éppen úgy szokásformálás, mintaközvetítés és meggyőződésformálás folyik, s ugyanazon módszerekkel, mint a jellemformálás, az erkölcsi

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nevelés keretében. Ami eltérő, az az, hogy az intellektuális, az esztétikai és az egészséges életmóddal kapcsolatos szükségletek esetében ezek kialakításához speciális tevékenységfajtákat és feladatokat kell megszervezni. Régen elfogadott nézet ugyanakkor, hogy mindenekelőtt az esztétikai nevelés és az egészséges életmódra nevelés feladatainak sikeres megoldása pozitívan hat vissza a személyiség erkölcsi magatartására is. Ez nyilvánvalóan úgy lehetséges, hogy az esztétikai nevelés vagy az egészséges életmódra nevelés keretében a jellemet alkotó szükségletformákkal rokon, s így azokra pozitív transzferhatást kifejtő ösztönzők alakulnak ki vagy erősödnek meg.

Egyébként, amint azt látni fogjuk, a nevelés hatásrendszerének és e hatásrendszert orientáló eljárások rendszerének szinte minden eleme alkalmasnak látszik nem csupán a közösségfejlesztő (morális), hanem az önfejlesztő aktivitás szükségleti rétegének kialakítására, megerősítésére is.

Ezen a ponton természetes módon vetődik fel az a kérdés, hogy indokolt-e határozott minőségi különbséget tenni a közösségfejlesztő és az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák között, valamint ezzel összefüggésben, jogos-e az erkölcsi nevelés feladatát elsődleges feladatnak tekinteni az értelmi, esztétikai és a testi nevelés feladataihoz viszonyítva.

A határozott rangsorolás indokoltságát a társadalom életének tényei támasztják alá. Ugyanis maga a társadalmi gyakorlat tesz ezen a területen erőteljes megkülönböztetéseket, s a nevelés csupán ezt követi a maga gyakorlatában. A társadalom kifejezetten preferálja a közösségfejlesztő magatartásformákat, mégpedig olyan mértékben, hogy ezek elmaradását esetenként jogi eszközökkel is szankcionálja. Gondoljunk itt a segítségnyújtás elmulasztásának esetére, vagy a közösség kulturális, illetve természeti értékeinek rongálására. Ilyen szankciókat természetesen nem vált ki, ha valaki például mozgásszegény életvitelt folytat.

Mindezek alapján nem véletlen, hogy a nevelési feladatrendszerben világszerte elsőbbséget élvez az erkölcsi nevelés feladatainak megoldása, mivel ez szolgálja a legközvetlenebbül a nemzet vagy a társadalom érdekeit, s a többi feladat ennek egyértelműen alárendelődik.

3.1. 3.1. Az intellektuális-művelődési szükségletek kifejlesztésének feltételei

Ez a szükségletcsoport igen fontos szerepet tölt be az életvezetés egyéni sikerének, eredményességének biztosításában. Nem nehéz belátni, hogy az olyan egyén, aki nyitott új információk befogadására, ismereteinek folyamatos kiegészítésére és korszerűsítésére, az nagyobb valószínűséggel képes eredményesen megoldani a folyton változó élet problémás helyzeteit, mint az az ember, aki viszolyog mindenfajta tanulástól vagy önképzéstől.

Lényegében és leegyszerűsítve, az intellektuális-művelődési szükségletek kifejlesztése és megerősítése a tanulás, az intellektuális aktivitás megszerettetését jelenti. Ez igen fontos pedagógiai teendő, mivel messzemenően kihat az egyén életvezetésének alakulására. Ez azt is jelenti, hogy a gyakorlatban nem a múlékony ismeretek túlhajtott közvetítése az alapvető érték, hanem ennél sokkal fontosabb a tanulás megszerettetése, az ismeretszerzéssel kapcsolatos pozitív viszonyulás kialakítása, különösen az alapozó nevelés fázisában, tehát az iskolarendszer alapozó intézményeiben.

Az ismeretek elsajátíttatása tehát nem azonos értékű pedagógiai eredmény a tanulás megszerettetésével. Az utóbbi a maradandóbb és fontosabb. Jól látható ez a különbség az olvasástanítás esetében. Nem is lehet vitás, hogy az-e a fontosabb, hogy a gyermeket a tanterv által előírt határidőre mindenképpen megtanítsuk olvasni, miközben a kényszerítő hatások következtében egész életére elriasztjuk az olvasástól, vagy az az értékesebb és maradandóbb eredmény, hogy esetleg három héttel később tanul meg olvasni, de megszereti az olvasást, ez állandó igényévé, szükségletévé válik.

Az életvezetés konstruktív jellegének és eredményességének fontos feltétele tehát az intellektuális-művelődési szükségletek (az intellektuális aktivitás szükséglete, az új információk és ismeretek iránti szükséglet, a teoretikus kutatás és konstruálás szükséglete) kifejlesztése.[26] Ezt a teendőt végezzük az értelmi nevelés során.

Természetesen a nevelési gyakorlatot mindenekelőtt az érdekli, hogy milyen tényezők segítik elő az intellektuális-művelődési szükségletek megerősödését, tehát milyen módon kell megszervezni a nevelési-oktatási folyamatot ahhoz, hogy az ne csupán az ismeretközvetítés, hanem az értelmi nevelés kerete is legyen egyúttal.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A szakirodalom szerint a tárgyalt szükségletcsoport fejlődésére a következő tényezők hatnak bizonyíthatóan a legkedvezőbben:

– a pedagógus személyiségbeli és magatartási sajátosságai, valamint tudatosító hatásai;

– az oktatás szervezeti formái;

– az oktatás módszerei;

– az oktatás eszközei.[27]

A pedagógus személyiségének sajátosságai közül a felkészültség és a pedagógiai szakismeret az, ami alapvetően hitelesíti a tanulók számára azt a különleges státust, amelyet a tanár a pedagógiai szituációban betölt. Az így hitelessé vált egyén pedig alkalmassá válik arra, hogy a tudás, a tanulás fontosságával kapcsolatos saját pozitív viszonyulását hitelesen és nagy meggyőzőerővel közvetítse, mint követendő mintát.

A pedagógus magatartási sajátosságai közül mindenekelőtt az igazságosság, a humánus és partneri bánásmód alkalmas a tanulással kapcsolatos nyitottság megalapozására. Általában döntő fontosságú, hogy a pedagógus tartózkodjék minden szorongáskeltő megnyilvánulástól oktatói tevékenysége során, mivel a szorongás gátolja leginkább az intellektuális szükségletek fejlődését (lásd D.2.).

A pedagógus tudatosító hatásain tulajdonképpen célra orientáló tudatosító akciókat értünk. Empirikus vizsgálatok egész sora bizonyítja, hogy a tanulók igénylik azt, hogy tanáruk világossá tegye számukra, miért fontos a megtanulandó tananyag, mi az óra célja, és mit kell annak elérése érdekében tenniük, illetve melyek az eredményes munka normái és feltételei.

Az oktatás szervezeti formái iránt egyáltalán nem közömbösek a tanulók. Ez arra utal, hogy az oktatás szervezeti formái nem csupán munkaszervezési változatok, hanem a nevelési folyamat hatásegyütteseinek is különböző variációit képviselik, amely variációk kimutatható befolyást gyakorolnak a tanulással kapcsolatos viszonyulásra.

Ez a befolyás arra vezethető vissza egyrészt, hogy a tanulók idegenkednek a tanítási órán alkalmazott sablonos megoldásoktól, a monotóniától. Erre utal a csoportmunka, illetve minden egyéb, együttműködésre lehetőséget adó és a hagyományos frontális megoldástól eltérő munkaszervezési mód iránti szimpátia, ezek tanulási kedvet fokozó hatása (lásd D.4.; G.2.; G.3.).

Ezen túlmenően, konkrétan a csoportmunkánál maradva, erre a munkaformára az is jellemző, hogy a feladatmegoldásban különösebb kockázat nélkül mindenki részt vehet, hiszen a belső korrekció megelőzi a nyilvánosságot, így csökken a tanulási folyamatban a szorongás, ami javítja a tanulással kapcsolatos viszonyulást.

Meg kell jegyezni, hogy a tanulók más-más mértékben érzik eredményesnek az egyes szervezeti formákat, s így ezek ilyen úton is eltérő színvonalon befolyásolják az intellektuális szükségletek, a tanulás iránti viszonyulás alakulását. A csoportmunka e tekintetben is jó hatásfokú munkaszervezési modellt testesít meg. Ebben a munkaformában ugyanis az együttműködésből, a társaikra figyelésből, a társak segítségéből adódó több megértési élmény miatt már akkor is eredményesebbnek érzik önmagukat és közös tevékenységüket a tanulók, amikor az még a tanári értékelés számára nem nyilvánvaló. Ugyanez érvényes a páros munkára is.

Az egyéni munkaformával kapcsolatban még inkább elmondható, hogy az az egyéni teljesítőképességhez igazodó volta következtében szinte valamennyi tanuló számára biztosítja az eredményes tanulás feltételrendszerét, tehát lényegében mindenkinek felkínálja a siker, a jó teljesítmény lehetőségét. Ez természetesen nem jelent színvonalbeli egyöntetűséget, de azt mindenképpen, hogy minden gyerek saját előző színvonalához képest előrelépést könyvelhet el, így átéli az eredményesség élményét. Ennek következményei nemcsak az ismeretek gyarapodásában, hanem az ismeretszerző tevékenységgel kapcsolatos viszonyulás javulásában is megjelennek.

Külön is kiemelten kell említenünk a projektmunkát, mint az oktatás speciális, de a motivációs komponensei folytán az intellektuális szükségletek megerősítésében jelentős szerepet betöltő munkaformáját (lásd D.4.).

A projektmunka legfontosabb jellegzetességei a csoportmunkával való összehasonlítással emelhetőek ki legegyszerűbben. E szerint a feladatok megoldása a projektmunka esetében is a tanulók egy vagy több

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

csoportjának közös munkájaként valósul meg. Ebben az esetben azonban a feladatot a tanulócsoport nem a pedagógustól kapja, hanem a munkát saját érdeklődésétől, információs igényétől vagy más szükséglettől indíttatva választja vagy kezdeményezi. Ez a projektmunka egyik, de talán legjelentősebb motivációs eleme.

A másik motivációs elem abban jelölhető meg, hogy a projektmunka témái többnyire aktuális problémahelyzetekhez kapcsolódnak, s összefüggenek a gyerekekhez közel álló gyakorlati, életszerű kérdésekkel, teendőkkel. Ez a gyakorlatiasság teszi vonzóvá, ösztönző hatásúvá, izgalmassá vagy kellemessé a tanulmányi tevékenységet, s járul hozzá szinte észrevétlenül, kényszer és külső nyomás nélkül annak megerősítéséhez.

Az oktatási folyamat szervezésére vonatkozó általános igény a tanulók körében, és a tanuláshoz való viszonyulás jelentős formáló tényezője a differenciálás. A tanulók elvárják, hogy a feladat minőségében, a házi feladatok rétegezésében, illetve a segítés módjában is kerüljön sor differenciálásra. Ez végső soron a reális, a teljesítőképességhez igazodó, fejlesztő tanórai és házi feladatok szorongáscsökkentő, eredményességet fokozó, s így a tanulási kedvet stimuláló hatására figyelmeztet (lásd E.1.).

Az oktatás módszerei a tanulók tanulással kapcsolatos viszonyulását több hatás- mechnizmuson keresztül is javíthatják.

Általánosságban a módszerek akkor töltik be ezt a funkciót hatékonyan, ha biztosítják a tanulók aktivitását, nem kényszerítenek passzivitásra, fel tudják kelteni az érdeklődést és elősegítik az exponált problémák megértését (lásd G.3.).

A tanári közlés mint oktatási módszer esetében az érdekesség és érthetőség, a tanulás iránti viszonyulást javító tényező.

A megbeszélés módszerének alkalmazása esetén a csupán tanár által kezdeményezett „kérdezz-felelek” modell alkalmazása nem tekinthető az értelmi nevelés szempontjából elfogadható megoldásnak. Ezzel szemben az intellektuális szükségleteket fejleszti ez a módszer is abban az esetben, ha a tanulók is kérdezhetnek, egymással beszélgethetnek, s még inkább, ha vitatkozhatnak is.

A követelménytámasztás vonatkozásában mindenekelőtt a követelmények teljesíthetőségével, helyes méretezésével, realitásával tudjuk a tanulással kapcsolatos viszonyulást javítani.

A begyakorlással kapcsolatban a munkakedv fokozásának fontos tényezője az, hogy a tanulók győződjenek meg arról az oktatási folyamat keretében, hogy közreműködésük szükséges, javaslataikat, erőfeszítéseiket tanáruk hasznosítja az előrehaladás érdekében, s hogy az elért eredményeknek ők is megbecsült társszerzői.

A tanári segítségadással kapcsolatos tanulói elvárások oktatásunk gyakorlatának fontos tartalmi és szervezeti tényezőjére hívják fel a figyelmet, konkrétan arra, hogy a házi feladatok előkészítése kiemelten kezelendő. Ezen a területen ugyanis a tanulók sokoldalú és intenzív segítséget várnak. Mindez arra is utal, hogy a tanulással kapcsolatos beállítódás formálásának színtere nemcsak a tanítási óra, hanem ezt a folyamatot nagymértékben meghatározzák a házi feladatok megoldása közben elért sikerek vagy elszenvedett kudarcok is.

Tartalmi vonatkozásban egyébként a tanulók az életidegen, preparált, papírízű, csupán a reprodukálásra szolgáló feladatok helyett érdekes, színes, jól előkészített és motivált házi feladatokat igényelnek, ezek tartják ébren és fejlesztik érdeklődésüket (lásd G.4.).

Az ellenőrzés módját illetően a mindenkire kiterjedő türelmesség, a sürgetés és a számonkérő jelleg mellőzése látszik fontosnak. A sürgetés és a számonkérő jelleg hangsúlyozása az ellenőrzés keretében kedvezőtlenül befolyásolja a teljesítőképességet, a kudarcok gyakori forrásává válik, s így akadályozza a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódás megerősödését.

Az értékelés módszere döntő szerepű az intellektuális-művelődési szükségletek fejlesztésében. Ennek az eljárásnak a milyensége kihat az oktatás egészének minőségére, befolyásolja a tanulók teljesítményszintjét, közérzetét, szorongásszintjét, s ezen keresztül az iskolához és tanuláshoz való teljes viszonyulási rendszerét.

Ez a módszer akkor működtethető optimális hatásfokkal az oktatási folyamatban, ha a pedagógus a tanulókkal kapcsolatosan pozitív alapállást elfoglalva alkalmazza, vagyis a tanulók személyes hatékonyságába vetett hittel, s azzal a meggyőződéssel, hogy az adottságok nem állandó, statikus személyiségfaktorok, hanem a tevékenység megfelelő szervezésén keresztül változtatható és fejleszthető lehetőségek. Ilyen alapállást tükröz az értékelés

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

akkor, ha folyamatos, komplex (vagyis a negatívumok mellett a pozitívumokra is kiterjed) és segítő jellegű. Az ilyen módon alkalmazott értékelés semmivel nem helyettesíthető befolyást gyakorol az intellektuális-művelődési szükségletek fejlődésére (lásd a B.2.; D.3.; G.1.).

Végül meg kell említenünk az oktatási eszközök szerepét a tanulással kapcsolatos pozitív viszonyulás erősítésében. Tudnunk kell, hogy ebben a vonatkozásban az oktatás eszköztára egyáltalán nem indifferens tényező. Ilyen szerepet azonban elsősorban azok az eszközök töltenek be, amelyek az oktatási folyamat keretében alkotó módon, a konkrét helyzethez alkalmazva használhatók fel (például a tanulók által összeállított gyűjtemények; megfigyeléseik leírása stb.) szemben az információkat „konzerv" jelleggel közvetítő eszközökkel, mint például a hanglemez, magnetofon, munkalap.

Az oktatási eszközök intellektuális-művelődési szükségleteket fejlesztő hatása részben azon alapul, hogy alkalmazásuk megtöri az oktatási folyamat monotóniáját, s így jobb tanulói közérzetet teremt, másrészt pedig elősegítik a megértést, a megértés élményének megjelenését, s ez fokozza a tanulási kedvet, javítja az ismeretszerző tevékenységgel kapcsolatos pozitív viszonyulást.

Látható tehát, hogy a pedagógus kezében igen sokféle lehetőség van az intellektuális-művelődési szükségletek erősítésére, fejlesztésére, tehát nem mindegy, hogy ezekkel a lehetőségekkel hol, hogyan él és gazdálkodik az oktatási folyamat megszervezése során.

3.2. 3.2. Az esztétikai szükségletek kialakításának feltételrendszere

Az esztétikai szükségletek puszta felsorolása is mutatja (az esztétikai szemlélődés, élménybefogadás és az esztétikai alkotás igénye; az esztétikai jelenségek reprodukálásának igénye; az ember saját megnyilvánulásaival és környezetével kapcsolatos esztétikai igényesség), hogy ebben az esetben az ember életvezetésének minőségét alapvetően meghatározó szükségletcsoportról beszélhetünk, melynek kifejlesztése az esztétikai nevelés feladata.

Ez a szükségletcsoport messzemenően kihat az egyén életének sikerességére, eredményességére is, hiszen nem nehéz belátni, hogy ha valaki képes magatartásának, környezetének, önmagának megfelelő esztétikai szinten való megjelenítésére, annak személyi kapcsolattartása, kapcsolatfelvétele is eredményesebb, sikeresebb lesz, ami további sikerek forrásául fog szolgálni. Természetesen az is igaz, hogy ha valamely népesség környezeti- és magatartás-kultúrája esztétikai értelemben fejlett, az a népesség vonzóerőt gyakorol más államok polgáraira, ami egyéni és nemzeti szempontból egyaránt nem lebecsülendő tényező.

Nem véletlen tehát a fentiek alapján, hogy az esztétikai nevelés kérdéseivel a nevelés elmélete és gyakorlata folyamatosan foglalkozik, s több időtálló felismerés fogalmazódott meg máig az esztétikai szükségletek, igények kifejlesztésének feltételeivel kapcsolatban. E szerint az esztétikai nevelés hatékonyságát az alábbi tényezők határozzák meg a legszembetűnőbben:

– a pedagógus magatartásának sajátosságai;

– a tanulók tevékenységrendszerének tartalmi, terjedelmi és szervezeti jellemzői;

– az alkalmazott nevelési módszerek;

– tárgyi – környezeti feltételek.[28]

A pedagógus nyilvánvalóan modellközvetítő szerepet tölt be az esztétikai nevelés folyamatában. Ez a szerep különösen akkor teljesedik ki, amikor különleges helyzetek előtérbe állítják a pedagógust, s így személye és magatartása élményforrás jelleget kap, tehát minden megnyilvánulása a tanulók figyelmének előterébe kerül. Ilyen különleges szituációnak számítanak az iskolai rendezvények, ünnepségek, rituálék.

Azon túl, hogy a pedagógusnak az említett különleges helyzetekben gondos önkontroll alatt kell tartania minden megnyilvánulását, fontos teendője arra is ügyelni, hogy ne alakuljon ki ellentmondás az általa hangoztatott esztétikai elvek és saját magatartása, tettei, tevékenysége között. A gyerekek ugyanis az esztétikai normákat megfogalmazó személyen és az ő életében próbálják elsőül fellelni az adott normák, elvek tényleges érvényesülését, s ha ez nem sikerül, mind az elvek, mind pedig a pedagógus személyisége devalválódni fog.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A tanulók tevékenységrendszerének tartalmi, terjedelmi és szervezeti jellemzőiről szólva mindenekelőtt azt kell tisztáznunk, hogy az esztétikai nevelés folyamata döntően a gyerekek esztétikai befogadótevékenységének, valamint esztétikai cselekvotevékenysé- gének keretében valósul meg.

A befogadótevékenység az esztétikai élmények birtokbavételét és belső feldolgozását, a cselekvőtevékenység meglévő műalkotások reprodukálását, közvetítését vagy az esztétikumot hordozó produktumok létrehozását jelenti (lásd D.5.).

A tevékenység kitüntetett szerepe az esztétikai nevelés vonatkozásában azzal magyarázható, hogy a túláltalánosított, steril ismeretek közvetítése és ezek passzív befogadása, vagyis az „esztétikai intellektualizmus" ezen a területen tényleges nevelési eredményt nem, negatív következményeket inkább hoz.

Ugyanilyen hibás szélsőséget képvisel azonban az „esztétikai naturalizmus" is, azaz az esztétikummal kapcsolatos ismeretek, jártasságok, elméleti és gyakorlati készségek kialakításának mellőzése az esztétikai nevelés folyamatában.

A két megoldásmód kiegyensúlyozott szintézise tekinthető optimális eljárásnak (lásd C.2.).

Az esztétikai tevékenység szervezése során feltétlenül tekintettel kell lennünk a tanulók személyiségének eltérő adottságszerkezetére is. Ez azt jelenti, hogy nem kívánhatunk meg minden tanulótól azonos színvonalú produkciókat minden esztétikai területen, hiszen adottságaik nagyon különbözőek lehetnek. Ebből következően a tevékenységszervezés keretében érvényesített minden uniformizálási törekvés pedagógiai hiba. Ha valahol szükség van individualizálásra, akkor ez az esztétikai tevékenység esetében feltétlenül így van.

Az adottságok sokféleségéből és az ehhez igazodó individualizálási elvből következően az esztétikai szükségletek fejlesztése csak igen széles tevékenységi kínálat biztosításával valósítható meg. Ez a széles tevékenységi kínálat garantálja az esztétikai tevékenység kényszerjellegének, demotiváló hatásainak kikapcsolását, s a tanulók elkerülő magatartásformáinak, illetve passzivitásának eluralkodását az esztétikai nevelés folyamatában, ami a teljes eredménytelenséghez vezetne.

Magától értetődik, hogy az individualizálás különösen az esztétikai cselekvőtevékenység esetében fontos. Ez azonban nem jelent valamiféle atomizált, elszigetelt egyéni program alapján való foglalkozást, hanem leggyakrabban hasonló vagy azonos adottsággal rendelkező tanulókból álló homogén csoportokban folyó tevékenységet. Az ilyen csoportos tevékenység, s az annak keretében folyó vagy az azt követő interakciók elősegítik az esztétikai élményhatás elmélyülését s az esztétikai szükségletek megerősödését. Az együttes részvétel főként az esztétikai befogadótevékenység hatékonyságát fokozza szembetűnően.

Az esztétikai szükségletek fejlesztése során alkalmazott nevelési módszerek köréből a kényszerítő, demotiváló eljárások természetesen kirekesztendők. Az ezek nyomására folytatott esztétikai tevékenység nevelési szempontból inkább káros, mint hasznos. Ugyancsak kerülendő a teljesítményelvű értékelés, a merev osztályozás vagy osztályba sorolás. Az esztétikai tevékenység ezek számára inadekvát színtér. Itt nem az elsajátíttatás az alapvető cél, hanem az igénytámasztás, ez pedig kényszerítő vagy leértékelő hatásokkal nem érhető el.

Fontos ugyanakkor a sikerélmény biztosítása minél gyakrabban és minél szélesebb kör számára. Ez azonban nem feltétlenül osztályozással érhető el. Ennél sokkal hatékonyabb eljárás többek között valamely produkció nyilvános bemutatása, kiállítása vagy argumentáló elismerése (lásd D.5.).

Tekintve a tanulók aktivitásának, tevékenykedésének nélkülözhetetlen voltát az esztétikai nevelés folyamatában, jelentős tényező az aktivizáló nevelési módszerek alkalmazása. Ilyenek mindenekelőtt az elemző beszélgetések és viták, melyek keretében a tanár partneri részvételével a tanulók közösen elemzik a közösen megismert alkotást. Az esztétikai érzék és ítélőképesség, az élményérzékenység fejlesztéséhez nem elég az ismeretszerzés, a tanári magyarázat, a száraz műelemzés, a passzív-receptív magatartás, ehhez az élmény többszöri közös felidézése és újbóli intellektuális feldolgozása szükséges. Ezt biztosítja az említett két nevelési eljárás (lásd C.2.; C.3.).

Természetesen szükség van a tanár részéről az esztétikai tevékenységformák célirányos orientálására is a hatékonyság érdekében. Ennek alapvető módszere az esztétikai nevelés folyamatában a tanácsadás és instruálás. Ez a módszer alkalmas arra, hogy egyszerre erősítse a tanulók pozitív viszonyulását az adott tevékenységforma és a pedagógus iránt is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Végül, de nem utolsó sorban meg kell említenünk a gyakoroltatás módszerét, hiszen ennek segítségével szilárdíthatók szokásszerűvé olyan magatartásformák, amelyek az esztétikum többé-kevésbé kifejezett, de a mindennapi élet minőségét meghatározó hordozóinak tekinthetők. Ebben az esetben mindenekelőtt az öltözködéssel, a tanterem rendben tartásával, az étkezéssel, a lakás, az iskola környékének megszépítésével kapcsolatos magatartás- és tevékenységformák gyakorlására kell gondolnunk.

Az esztétikai nevelés tárgyi-környezeti feltételrendszerének megteremtése és karbantartása nélkülözhetetlen elem a nevelési folyamatban. Ez a feltételrendszer igen összetett, amennyiben magában foglal egy kiterjedt esztétikai demonstráló anyagot, az ezt közvetítő eszköztárat, de az esztétikus környezetet is. A demonstráló anyag és a közvetítő eszköztár funkciója evidens. Ami az esztétikus környezetet illeti, ennek egyrészt modellközvetítő funkciója van, amennyiben esztétikus megoldásmódok alternatíváit ismerteti meg a gyerekekkel, amely alternatívákat saját életükben és környezetükben ők is alkalmazhatnak. Ezen túl azonban az esztétikus, rendezett környezet pozitív értelmű magatartási „kényszerpályát” is jelent, amely szabályozza a magatartást, s gátolja az oda nem illő, nemkívánatos magatartásformákat.

Az esztétikai szükségletek kialakítását szolgáló feltételrendszer áttekintése után az egészséges életmód szükségleteinek fejlesztési feltételeire térünk át.

3.3. 3.3. Az egészséges életmód szükségleteinek megerősítését elősegítő feltételek

Az egészséges életmód szükségleteinek (a rendszeres testmozgás és testedzés szükséglete, az egészséges életritmus és a higiéniai szabályok betartásának szükséglete) jelentősége az életvezetésre gyakorolt befolyásukban rejlik. Ez a szükségletcsoport ugyanis olyan életvitel kialakítására ösztönzi az egyént, amely kedvez az egészség megőrzésének, fenntartásának. Az egészség pedig az egzisztenciális biztonság legfőbb feltétele. Tudjuk, hogy munkahelyek elnyerése vagy megtartása függ az egyén munkaképességének, egészségi állapotának színvonalától vagy fennmaradásától.

Ebből a szükségletcsoportból, melynek minden egyes eleme létfontosságú, mégis kitüntetett szerepet tölt be a mozgás szükséglete. Ez azzal magyarázható, hogy a mozgás a modern ember életében az egészség legfőbb, s egyszersmind a legolcsóbb biztosítékává vált. Ennek a felismerésnek következménye a mozgás világszerte tapasztalható felértékelődése, s az, hogy sok ország igen sokat tesz annak érdekében, hogy saját népessége körében a mozgásszükséglet erősödjék és általánossá váljék. Ezt szolgálják azok a mindenkit befogadó, mindenki számára nyitott mozgásos tömegrendezvények is (tömeges sífutás a skandináv államokban, tömeges távkorcsolyázás Hollandiában, a londoni tömeges futás hagyományos alkalmai), amelyek arra irányulnak, hogy az állampolgárok életvitelének természetes elemévé tegyék a mozgást, a fizikai tevékenységet, s ezen keresztül javítsák a népesség egészségi állapotát. A felsorolt és azokhoz hasonló megoldásmódok eredményeképpen ma már elmondható, hogy például a kocogás nem egy országban népszokássá vált, aminek egyéni és társadalmi hasznossága nem szorul magyarázatra.

Az eddigiekből is látható, hogy az egészséges életmódra nevelés, s az ennek keretében fejlesztésre kerülő szükségletcsoport jelentősége alig túlbecsülhető. Az is elmondható ugyanakkor, hogy az egészséges életmódra nevelés feladatainak megoldása igen széles feltételrendszer megteremtését igényli. Ennek a feltételrendszernek főbb elemei a következők:

– az iskola légköre és hagyományai;

– a testnevelés tantárgyi hatásrendszerének célirányos felhasználása;

– a higiéniai szokások ismeretbeli és tárgyi feltételrendszere;

– a család életmódja.[29]

Az iskola légköre mindenekelőtt olyan módon képes szolgálni az egészséges életmódra nevelést, ha ebben a légkörben nem az egyoldalú intellektualizmus dominál, ha nem csupán az intellektuális teljesítmények kerülnek megbecsülésre, hanem a mozgás és testnevelés fontosságát is elismerik. Ez a kívánalom azonban így megfogalmazva csak üres általánosság. Meg kell jelölni azt a megoldásmódot is, amiben ez a feltétel tárgyiasul, alakot ölt és funkcionálni tud. Ezt a megoldásmódot azonban nem kell már feltalálni, mivel a nemzetközi nevelési gyakorlat régóta alkalmazza. A mozgás, a sport, a testnevelés értékeinek permanens előtérbe állítását igen jól szolgálják az iskola sporthagyományai, hagyományossá szilárdított és ismétlődő olyan rendezvényei,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

amelyekben a sport, illetve általában a mozgásos elemek is helyet kapnak, az ilyen területen mutatott teljesítmények pedig kellő súlyú és nyilvános elismerésben részesülhetnek. Ott, ahol ilyen hagyományok nincsenek, tervszerű hagyományépítésre van szükség, ami elősegíti az iskolai légkör olyan irányú átalakulását, amelyben a mozgásos teljesítmények emancipálódnak, az ilyen teljesítmények esetleges alábe- csülése megszűnik. Ezek a változások a tanulók értékrendjének egyoldalú kognitív orientációját s ebből eredő egyensúlytalanságát is kedvezően fogják átalakítani. Ugyanakkor az ilyen nyilvános, hagyományos, gyakran ünnepélyes keretek komoly motivációs hatást is kifejtenek a mozgásos szférára, s szokásszerűvé erősítik sok tanuló esetében a fizikai aktivitást.

Az egészséges életmódra nevelés igen magasrendű feladatai jelentős részének ellátására a magyar gyakorlatban egy komoly időbeli és hatásrendszerbeli kapacitást magában foglaló tantárgy – a testnevelés – alakult ki. Egyáltalán nem mellékes, hogy az ebben a tantárgyban foglalt lehetőségek hogyan, milyen hatásfokkal kerülnek felhasználásra.

Ahhoz, hogy a testnevelés tantárgyának időkerete és hatásrendszerbeli kapacitása célirányosan kerüljön felhasználásra, mindenekelőtt a tantárgy célját kell egyértelműen meghatározni, s így elkerülhetőek az értéktévesztés csapdái és a hatásrendszer elfecsérlésének hibája.

Azt kell tehát világosan látni, hogy a testnevelés tantárgyon belül, s a testnevelési órán nem az aktuális teljesítmény az alapvető érték, hanem maga a mozgás és a mozgás megszerettetése. Nem az tehát a fontos, hogy egy adott tanuló milyen magasságot tudott átugrani, hanem az, hogy szeressen ugrálni. Ez az utóbbi, tehát a mozgás szükséglete a testnevelés valódi és maradandó eredménye, a tényleges nevelési érték, és nem a pillanatnyi teljesítmény. A testnevelési órának a fentiek értelmében nem teljesítményorientáltnak, hanem mozgásorientáltnak kell lennie, s a mozgást, annak megszerettetését kell előtérbe állítania.

Kérdés természetesen, hogy ennek a célkitűzésnek, hogyan lehet eleget tenni?

Ebben a vonatkozásban több hatásszervezési teendő elvégzése látszik múlhatatlanul szükségesnek. Magától értetődő mindenekelőtt, hogy a monotóniát előidéző gépies, kevéssé életszerű testgyakorlási elemek eltávolító hatást fejtenek ki a mozgással kapcsolatban. Ugyanez a helyzet a túlfáradást okozó megoldásmódok esetében is. Ezek tehát nem erősítői, hanem leépítői a mozgásszükségletnek.

Ezek, az egészséges életmódra nevelés folyamatát torzító, demotiváló hatások jól kiküszöbölhetőek a játék és a játékos elemek előtérbe állításával, gyakoriságuk fokozásával. Ez a megoldásmód motiváló hatású, gyermekszerű és életszerű keretbe helyezve a mozgást, vonzóvá teszi azt a gyermek számára, s így szinte észrevétlenül erősíti a mozgás iránti szükségletet a személyiségben. Ezzel ellentétben a játékosság kirekesztése, a játék iránti szükséglet frusztrációját jelenti, ami akadályozná a mozgásszükséglet fejlődését, hiszen régen felismert pedagógiai törvényszerűség az, hogy nem fejleszthető olyan módon egy magasrendű szükséglet, hogy közben erősen frusztrálunk egy alapvető szükségletet.

A testnevelés tantárgy döntően nevelési funkciójából következik, hogy az ennek keretében alkalmazott módszerek is nevelő funkciót és nem egyszerűen oktatási-képzési funkciót hivatottak betölteni, tehát mellőzni kell valamiféle „testnevelési intel- lektualizmus” eluralkodását ennél a tantárgynál.

Ez mindenekelőtt az értékelés módszerére vonatkozóan jár konzekvenciákkal. A testnevelés esetében a teljesítményértékelés nem függetleníthető az egyéni teljesítőképességtől. A merev, differenciálatlan, túlkövetelő értékelés sok kudarc és nyilvános megszégyenítő hatás forrása lévén, mozgáskerülővé teszi a gyereket, leépíti meglévő mozgásszükségletét is.

A teljesítőképesség azonos korú gyerekek között is fennálló nagyfokú eltérései miatt az értékelés különleges tapintatot igényel a pedagógustól a testnevelés keretében. Ugyancsak az értékelés módját meghatározó tényező az a körülmény, hogy a testnevelésben a feladat megértését nem követi azonnal a helyes megoldás. Többszöri, esetleg hosszan tartó próbálkozásokra, gyakorlásra van szüksége a gyereknek. Ez viszont kötelezővé teszi a türelmes magatartást a tanár részéről, s a körültekintő értékelő akciókat.

Természetesen az egészséges életmódra nevelés komplex feladat, s megoldása nem szűkülhet le egyetlen tantárgy kereteire. Ebből a munkából az egész iskolának részt kell vállalnia. Különösen érvényes ez a szabály a higiéniai szokásrendszer kialakítására, karbantartására és fejlesztésére. Ehhez az ismeretbeli alapozást több tantárgynak és nevelési tényezőnek (mindenekelőtt az osztályfőnöknek) kell biztosítania. Emellett azonban nélkülözhetetlen a higiéniai szokások tárgyi feltételrendszerének megteremtése. Ezek adnak lehetőséget a kívánt magatartásformák végrehajtásához, reprodukálásához s így megszilárdulásához. Emellett pozitív értelmű

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kényszerpályán tartva a magatartást, megakadályozzák a már kialakult szokások leépülését is. Az iskolának minden érintett tényezővel meg kell értetnie, hogy ezen a területen nem lehet hosszú távon takarékoskodni, mert amit ma megtakarítunk az iskolán, azt a jövőben sokszorosan el kell költeni a népesség egészségi állapotának helyreállítására, mivel a higiéniai magatartásformák kialakulatlansága szükségszerűen rontja a társadalom egészének egészségi színvonalát. Emellett az is megfontolandó, hogy egy ország népességének alacsony higiéniai magatartás-kultúrája taszítóan hat más államok polgáraira.

Végül meg kell említeni, hogy bár a család szerepe egyetlen nevelési feladat megoldásában sem mellőzhető, az egészséges életmódra nevelés esetében ez a szerep kitüntetett fontosságú. A család ebben az esetben mindenekelőtt életmódjával és napirendjével nevel. Az, hogy a család élet- és napirendjében helyet kapnak-e a fizikai tevékenység különböző változatai, s ezekbe bekapcsolják-e a gyereket is, hogy milyen a család életritmusa és higiéniai szokásainak színvonala, hogy szabadidejében milyen szerepet tölt be a mozgás, a sport, ezek mind meghatározó tényezők a tekintetben, hogy a gyermek szükségletrendszere az egészséges életmód egyes elemeivel kapcsolatban, hogyan alakul (lásd F.5.).

Az erkölcsi, értelmi, esztétikai és egészséges életmódra nevelés feltételrendszerének áttekintése után áttérünk a nevelés általános módszertanának tárgyalására. Azokkal az eljárásokkal és nevelésmetodikai szabályokkal foglalkozunk tehát, amelyek minden nevelési feladat megoldásában szerepet játszanak, s amelyek így minden nevelő nélkülözhetetlen eszköztárát alkotják.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

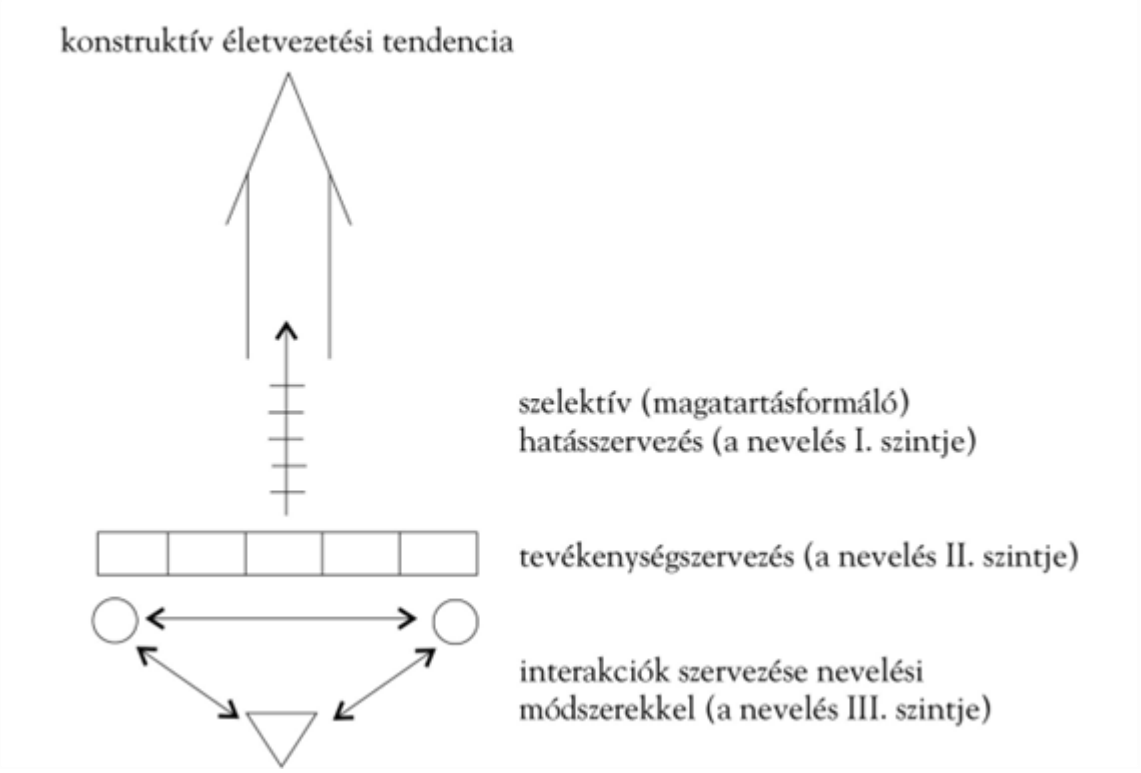
7. fejezet - VI. Az interakciók szerepe a nevelésben – az interakciók irányítása nevelési módszerekkel

Az interakciók, mint láttuk, lényegében a nevelő hatások tárgyiasult megjelenési formái. Kialakulásukhoz, érvényesülésükhöz a tanulók tevékenysége biztosít keretet. Ebben a keretben az interakciók részben a feladatok által orientáltan, részben spontánul, orientálás nélkül bontakoznak ki. A részbeni spontaneitás következtében hatásfokuk nem tekinthető optimálisnak.

Az interakciók orientálását, optimalizálását a nevelési módszerek szakszerű alkalmazása biztosítja. Ezeknek a módszereknek az alkalmazása, vagyis az interakciók céltudatos irányítása jelenti mai ismereteink szerint a nevelés legmagasabb szintjét (lásd a 24. ábrát).

A továbbiakban a fentiek alapján, az interakciók irányításának kérdéskörét tekintjük át.

A nevelés keretében, amint az az eddigiekből kitűnt, különböző társadalmi tartalmak – normák, eszmék, példaképek, eszmények, magatartásformák – elfogadtatására, interiorizálására, az aktivitást vezérlő szubjektív szükségletekké történő átalakítására törekszünk. Természetesen ez az interiorizációs folyamat a nevelésben irányítottan, a nevelési céloknak alárendelten megy végbe, s a különböző társadalmi tartalmak nem válogatás nélkül épülnek be a személyiségbe, hanem csak a nevelési célnak megfelelő szelekció és preferálás után.



24.ÁBRA A elés szintjei

Mindezt konkretizálva azt mondhatjuk, hogy a társadalmi tartalmak tömegéből mindenekelőtt a közösségfejlesztő (morális) és az önfejlesztő aktivitás normáinak, eszméinek, példáinak, modelljeinek és magatartásformáinak közvetítését, elfogadtatását, szükségletté alakítását tekintjük alapvető nevelési feladatnak.

A közösségfejlesztő és az önfejlesztő aktivitás normáit, eszméit, modelljeit, magatartásformáit a különböző nevelési tényezők közvetítik, így ezeket tekintjük a nevelő hatások forrásainak. A nevelő hatások fő forrásai pedig a felnőtt tekintélyi személyek, a feladatok a kortárs csoportok, közösségek.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A felsorolt nevelési tényezők köréből elsőül a felnőtt tekintélyi személyektől kiinduló és közvetlenül a növendékekre irányuló nevelési hatásrendszer általános sajátosságaival foglalkozunk.

1. 1. A közvetlen (direkt) nevelő hatások szerepe a nevelési folyamatban

A magasrendű szükségletek kialakítása két, egyidejűleg létező és igénybe vehető mechanizmuson keresztül biztosítható, s ennek megfelelően két fő hatásrendszer megszervezésére nyílik lehetőség a nevelés folyamatában.

Meg kell azonban jegyezni, hogy ez a két mechanizmus és két hatásrendszer egymással nem helyettesíthető, hanem egymás kiegészítői, s az ösztönzőrendszer teljes értékű, funkcióképes kialakítása feltételezi mindkettő optimális megszervezését, a megfelelő nevelési módszerek alkalmazása útján.

Mindezt részletezve azt mondhatjuk, hogy az ösztönzőrendszer fejlesztésének egyik útja a felülről lefelé történő vagy direkt szükségletformálás. Ez lényegében a nevelő által a növendékek elé tárt, készen megformált normák, eszmék, célok, ideálok, magatartási modellek elsajátítását jelenti, amelyeket a nevelő szándéka szerint a növendékeknél ki kell alakítani, s amelyeket a növendéknek fokozatosan át kell formálnia külsőleg megértettből belsőleg elfogadottá és hatékonnyá.

A direkt úton közvetített, előzetesen a nevelő által szelektált, világos formában megfogalmazott vagy megszervezett és meggyőzően értelmezett társadalmi tartalmak, ösztönzők nagymértékben megkönnyítik a növendékeknek a belső értelmező munkát, és megkímélik a vaktában történő keresgéléstől, valamint a hibázásoktól.

A szükségletformálás vázolt direkt útja a direkt vagy közvetlen nevelési módszerek alkalmazása révén szervezhető meg, amely módszerek a nevelés egyik nagy módszercsoportját alkotják.

A direkt vagy közvetlen nevelési módszerek alapvető jellemzője a fentiekkel egybehangzóan az, hogy alkalmazásuk során a nevelő közvetlenül hat a növendékre minden áttételezés nélkül, s ennek megfelelően a nevelő hatás (az interakció) forrása a nevelő, a befogadó a növendék, s az interiorizálásra kerülő társadalmi tartalmakat is a nevelő szelektálja, szervezi meg és közvetíti.

Az ösztönzőrendszer alakításának másik, s a serdülőkorral kezdődően egyre hatékonyabbá váló útja a közvetett vagy indirekt szükségletformálás. A közvetett vagy indi- rekt szükségletformálás esetében a növendékek által végzett feladatok a nevelő hatások keretei és részben forrásai. Emellett a tevékenység spontánul kialakuló, vagy a nevelők által speciálisan szervezett feltételei úgy alakítják a tanulók interakcióit, hogy ezek a kölcsönhatások válnak az értékes normák, eszmék, ideálok és magatartásformák preferálóivá, megteremtőivé és közvetítőivé. A tanulók kölcsönhatásai alatt azok az interakciók értendők – kölcsönös követelés, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös segítségadás, kölcsönös értékelés, kölcsönös példaadás, kölcsönös felvilágosítás -, amelyek a közösségben vagy csoportban folyamatosan érvényesülnek. Ebben az esetben tehát a nevelő nem közvetlenül hat a növendékre, hanem közbeiktatja a feladatokat, s a közösséget, annak élet-, valamint tevékenységbeli feltételeit célirányosan szervezi, tehát indirekt úton irányítja a tanulók személyiségformáló kölcsönhatásait, miközben a nevelő hatások forrásai és befogadói is maguk a növendékek lesznek.

A fentieknek megfelelően a tevékenység megszervezésére, valamint a tanulók kölcsönhatásainak irányítására alkalmas eljárásokat közvetett vagy indirekt nevelési módszereknek nevezzük, ezek alkotják a másik nagy módszercsoportot.

A nevelési folyamat megszervezésében az ösztönzőrendszer teljes értékűformálásához mindkét módszercsoport rendszeres alkalmazása nélkülözhetetlen, mivel ezek az eljárások egymás kiegészítői, s csak kiegyensúlyozott együttesük alkot ténylegesen formáló nevelési hatásrendszert. Önmagában ugyanis a közvetlen módszerek alkalmazása gyakran csupán külsődleges, kényszerű alkalmazkodást eredményez, a célzott szükségletek kialakulása nélkül, amely külsődleges alkalmazkodás a nevelők vagy a környezet szociális kontrolljának megszűnésével maga is megszűnik. Emellett a közvetlen módszerek egyoldalú vagy túl nagy gyakorisággal történő alkalmazása, különösen a serdülés időszakától kezdődően, gyakran válthat ki a növendék részéről a nevelőhatásaival, eljárásaival és követelményeivel szemben úgynevezett személyi ellenállást, ami végső soron lehetetlenné teszi a nevelő számára az adott tanuló személyiségének formálását.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ugyanakkor a közvetlen hatásrendszer korrigálja, kiegészíti a közvetett hatások irányításbeli gyengeségeit. Ez utóbbi hatásrendszerre ugyanis jellemző az, hogy mivel nem áll minden részletében a nevelő szoros szabályozása alatt, nem mindig a kívánatos tartalmú ösztönzők megerősödését eredményezi. Ez annál is veszélyesebb, mivel ugyanakkor igen nagy formáló erejű befolyásról van szó, hiszen tudjuk, hogy a gyerekek már a tízéves életkori periódustól kezdődően rendkívül nyitottak a saját kortárs csoportjaikban lejátszódó kölcsönhatások iránt.[1]

Míg tehát a direkt módszerek előnyeit a szakszerű és folyamatos irányítottság, s az ebből származó korrekciós szerep együttese adja, addig az indirekt módszerek alkalmazását a nagy hatékonyság, s az a tulajdonságuk teszi szükségessé, hogy a legkritikusabb életkori periódusban kikapcsolják a tanulók személyi ellenállását, s így ösztönzőrendszerüket hozzáférhetővé teszik a formáló hatások számára.

2. 2. A pozitív pedagógus-gyerek kapcsolat mint az interakciók hatékonyságának feltétele – kapcsolatépítő technikák

Ami a pozitív tanár-diák kapcsolatot illeti, annak fontossága általában elismert. Kérdés természetesen, hogy miben is áll konkrétan az ilyen pozitív kapcsolat jelentősége, miért fontos megalapozására, tudatos formálására törekedni?

A kérdésre válaszul két indokot mindenképpen érdemes kiemelten megjelölni.

Az első indok úgy írható le, hogy a pozitív tanár-diák kapcsolat az a híd, amelyen keresztül a nevelő hatások közvetítődnek. E nélkül a feltétel nélkül az adott gyerek nem fogadja el a pedagógus formáló befolyását, tehát a vele pozitív kapcsolatban nem álló nevelő számára pedagógiailag hozzáférhetetlenné, lényegében nevelhetetlenné válik.

A pozitív tanár-diák kapcsolat kialakításának másik indoka abban áll, hogy az ilyen kapcsolat kedvezően hat a tanár-szülő, illetve az iskola-szülő kapcsolatra is. Ennek eredményeként a nevelő, illetve az iskola a szülő személyében jelentős támogató háttértényezőt nyer nevelési törekvéseihez.

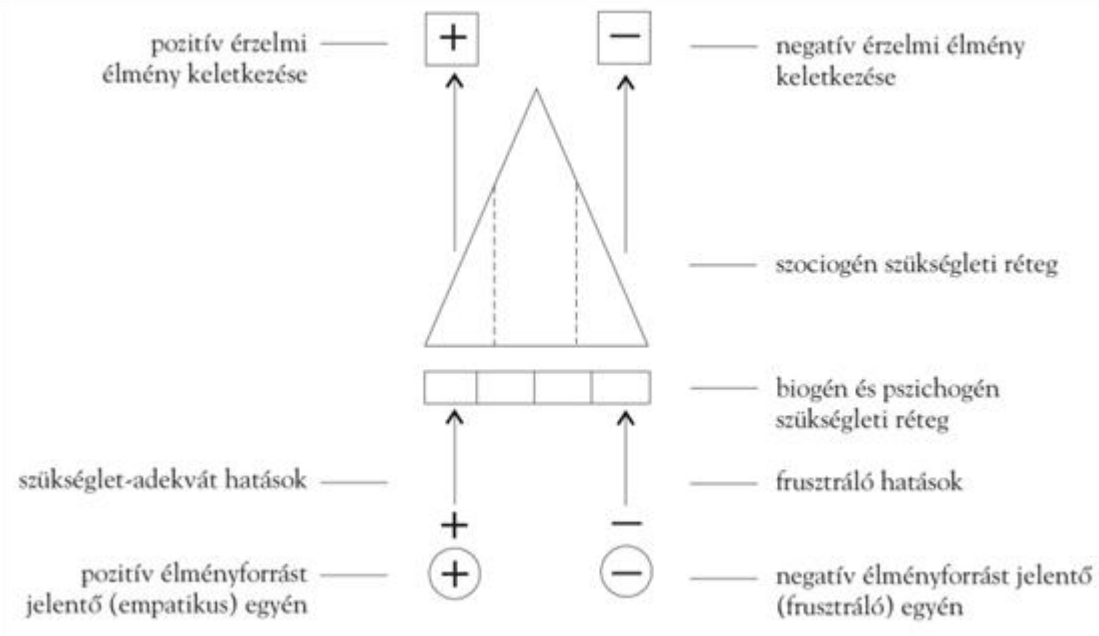
Talán elmondható, hogy a fenti két indok önmagában is elég meggyőzően támasztja alá a pozitív tanár-diák kapcsolat kialakításának fontosságát. Ezen a ponton azonban újabb kérdésként vetődik fel az, hogy van-e jól értelmezhető technikája az ilyen kapcsolatok megalapozásának? A kérdésre igennel válaszolhatunk. A megoldás az empatikus bánásmód.

2.1. 2.1. Az empatikus bánásmód mint a pozitív tanár-diák kapcsolat alapja

Az empatikus bánásmód beleélő bánásmódot jelent, a mások helyzetének, lelkiállapotának megértését, mérlegelését, s az ennek megfelelő bánásmódot. Így megfogalmazva azonban az empatikus bánásmód lényege, mibenléte kissé homályban marad. Tisztázni és konkretizálni szükséges, hogy valójában mibe kell beleélni magunkat a kapcsolatok pozitív irányú beállítása érdekében. Erre röviden azt válaszolhatjuk, hogy az emberek szükségletrendszerébe, vagyis személyiségük és magatartásuk egyik legfontosabb determinánsába történő beleélésről, és a szükségletrendszer egyéni sajátosságainak megfelelő hatások, eljárások tudatos alkalmazásáról van szó az empatikus bánásmód esetében.

Azonban még mindig nem határoztuk meg közelebbről azt, mi a feltétele annak, hogy beleéljük magunkat a másik ember szükségletvilágába. Ez nem mást jelent, mint a szükségletrendszer helyes diagnózisát. Csak az emberek egyéni szükségletrendszerbeli sajátosságainak megismerése esetén tudjuk ugyanis a szükségletrendszernek adekvát hatásokat produkálni, és elkerülni a frusztráló, a szükségletek érvényesítését korlátozó, s ennek következtében kapcsolatromboló akciókat, megnyilvánulásokat.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.



25.ABRA Az interperszonális kapcsolatok alakulásának folyamata

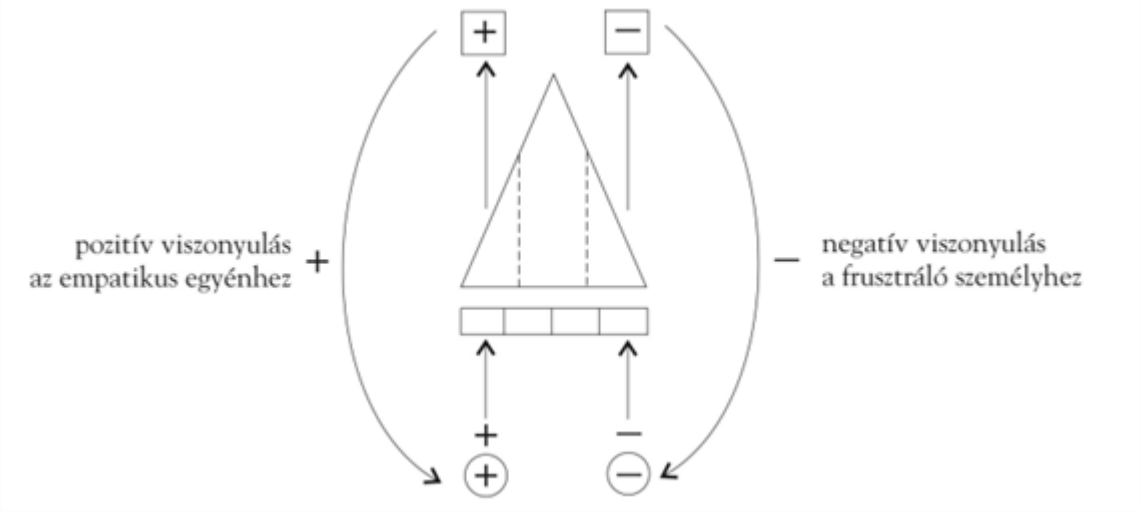
az érzelmek keletkezésével függnek össze. Ezt úgy kell érteni, hogy az egyik ember számára a másik ember, a kortárs csoport valamely tagja, vagy valamely tekintélyi személy, ha vele kapcsolatba kerül, szinte törvényszerűen előbb-utóbb pozitív vagy negatív élményforrássá válik. Pozitív élményforrás lesz akkor, ha szükségletkielégítő hatásokat produkál, illetve nem frusztrálja a szükségletrendszerünket, és negatív élményforrás akkor, ha szükségletrendszerünket frusztráló, korlátozó akciókat, hatásokat indít el (lásd a 25. ábrát). Ebből következő lényeges törvényszerűsége az interperszonális viszonyulásoknak, hogy az egyén a másik emberhez mindig mint élményforráshoz viszonyul, mégpedig a pozitív élményforrást jelentő egyénhez pozitívan, a negatívhoz negatívan. Ez azzal magyarázható, hogy a valamely szükségletet frusztráló hatásaink az egyénben negatív érzelmi állapotot, közérzetet keltenek, ami őt szembefordítja velünk. Ezzel szemben, ha szükségletei valamelyikének érvényesítését tesz- szük lehetővé számára, ezzel nála pozitív érzelmi közérzetet indukálunk, s ezáltal hangoljuk pozitív viszonyulásra irányunkban (lásd a 26. ábrát).

A vázolt összefüggésrendszer teszi érthetővé, hogy a gyerekek miért viszonyulnak sajátosan a különböző magatartástípusba tartozó pedagógusokhoz.

Régen felismert tény, hogy az autokrata magatartású pedagógusok általában negatív viszonyulást ébresztenek a gyerekekben önmagukkal szemben. Ennek az a magyarázata, hogy az autokrata magatartás legfőbb sajátossága a korlátozó, frusztráló jelleg, a kudarcvisszajelzések gyakorisága és a sikervisszajelzések ritka, esetleges volta. Ezek a megnyilvánulások természetesen gyakran keltenek a gyerekek körében negatív érzelmi élményeket. Így az autokrata magatartású pedagógus mint negatív élményforrás jelenik meg a gyerekek számára, s ennek megfelelően mint negatív élményforráshoz, vagyis negatívan fognak hozzá viszonyulni.

Ezzel szemben a demokratikus magatartástípusba sorolható pedagógusok magatartására jellemző, hogy kerülik a fölösleges korlátozó-frusztráló és kudarcvisszajelző hatásokat, ezzel szemben törekszenek a gyakori sikervisszajelzések produkálására az indokolt esetekben. Ennek megfelelően az általuk alkalmazott hatásrendszer és magatartásuk megnyilvánulásai gyakran keltenek a gyerekekben pozitív érzelmi élményeket, melyek forrása ennek megfelelően a pedagógus. Ilyen módon tehát hozzá mint pozitív élményforráshoz, vagyis pozitívan fognak viszonyulni a gyerekek.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.



26.ABRA Az interperszonális viszonyulások polarizálódása

Természetesen ismételten utalnunk kell arra, hogy a pozitív tanár-diák kapcsolat eredményes és tudatos megalapozása, vagyis az empatikus bánásmód következetes és szakszerű érvényesítése csak abban az esetben valósítható meg, ha helyesen diagnosztizáljuk a gyerekek szükségletrendszerét, s ennek a helytálló diagnózisnak az alapján szervezzük pedagógiai hatásrendszerünket. Amennyiben nem ezt tesszük, szinte elkerülhetetlenül pedagógiai hibákat követünk el, és kapcsolataink a gyerekekkel nem javulnak, sőt esetleg romolhatnak is.

Ilyen, a szükségletrendszer helytelen diagnózisából eredő pedagógiai hiba a téves jutalmazásnak nevezett eljárás. Ennek megértéséhez azt kell tudnunk, hogy a jutalmazás akkor éri el a célját, vagyis akkor kelt a gyerekben pozitív érzelmi élményt, s javítja kapcsolatát a jutalmazó személyével, ha valamely szükségletének a jutalom megfelel. Azonban ha nincs egybeesés a jutalom és a gyerek elvárásai, szükségletei között, ezek a pozitív következmények elmaradnak, sőt negatív érzelmi élmények és kapcsolatromlás fogja kísérni az ilyen jutalmazó akciót. Ez történik többek között az olyan könyvjutalom esetében, amelyet formálisan alkalmaz a pedagógus, vagyis nem mérlegeli azt, hogy a gyerek igényének milyen könyv felel meg legjobban, s nem személyiségéhez, szükségleteihez alkalmazva választja meg a jutalom tárgyát.

Azt mondhatjuk tehát, hogy mind az empatikus bánásmód érvényesítése, mind pedig a kapcsolatokat rontó pedagógiai hibák (a téves jutalmazások) elkerülése nélkülözhetetlenné teszi a szükségletrendszer helytálló diagnosztizálását.

Tekintsük át a továbbiakban a helyes diagnózis felállításának útjait, lehetőségeit.

A személyiség szükségletrendszeréről négy információs csatorna felhasználásával alkothatunk képet. Ezek az információs csatornák az alábbiak:

– a verbális kommunikáció;

– a metakommunikáció;

– az egyén tárgyi rekvizítumai;

– a személyi rekvizítumok köre.

Ami a verbális kommunikációt illeti, ez a leggyakrabban és a legtermészetesebb módon igénybe vehető információs csatorna. A személyiség és a szükségletrendszer jellegzetességeibe is jó betekintést nyújt. Ez annál is inkább így van, mivel az ember egyik általános sajátossága, hogy személyiségében egy erőteljes „önleleplező tendencia” működik, ami azzal a következménnyel jár, hogy szinte mindenki szívesen beszél, nyilatkozik önmagáról, s ezzel mintegy öntudatlanul is közreműködik szükségletrendszere diagnosztizálásában.

Mindezt ismerve tehát a pedagógusnak keresnie kell a kommunikációs lehetőségeket a gyerekekkel, mivel így juthat a diagnózis alapjául szolgáló információkhoz. Ebből az is következik, hogy a pedagógus oldaláról érvényesített túlzottan távolságtartó szeparatív magatartás pedagógiai hibának tekinthető. Ezzel szemben az

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

együttműködés, a gyerekek által végzett tevékenység folyamatába történő bekapcsolódás kedvez a kommunikatív kapcsolatnak és így segíti az információk gyűjtését.

Itt kell megjegyezni, hogy pedagógiai hiba a kommunikációs tér beszűkítése, a kommunikációnak a pedagógus részéről történő korlátozása. Ennek a hibának az elkövetésére elsősorban az autokratikus magatartású pedagógusok hajlamosak.

A kommunikációnak tehát minden gyerekre kiterjedőnek, plenáris jellegűnek kell lennie, ebből kirekeszteni senkit nem szabad. Amennyiben nem ez történik, annak több kedvezőtlen következménye alakul ki.

Az egyik ilyen következmény az lesz, hogy a kommunikációs folyamatból kirekesztett gyerekek mellőzöttnek érzik magukat, a kirekesztésben személyiségük leértékelésének megnyilvánulását látják. Ezt súlyos, személyiségük egészére vonatkoztatott kudarcvisszajelzésként élik meg, ami szembefordítja őket a pedagógussal, kapcsolatukat általában végérvényesen negatív irányba fordítja.

További, negatív következménye a kommunikációs tér beszűkítésének az, hogy az osztály klikkesedni fog, szociometriai értelemben kettészakad. Kialakul és elkülönül azoknak a gyerekeknek a csoportja, akikkel a pedagógus kommunikál, azoktól, akik kirekesztődtek a kommunikációból. Ez a helyzet pedig a tanulók közti kapcsolat romlásához, osztályon belüli feszültségek keletkezéséhez, a munkát kedvezőtlenül érintő légkör kialakulásához vezet.

Ami a pedagógust illeti, a beszűkült kommunikációs tér őt információk szerzésének lehetőségétől fosztja meg, s ez gátolni fogja a gyerekek egy részének, az osztály egy-egy rétegének jobb megismerésében, ezzel pedig a kapcsolatépítésben. Ezen túlmenően, az a kivételezett réteg, amellyel a pedagógus kommunikációs kapcsolatot tart fenn, éppen kivételezett helyzetének fenntartása érdekében szelektált információkat, a valóságnak csak a pozitív oldalait tükröző információkat közvetít a pedagógus felé. Ez téves énképet és téves helyzetértékelést alakít ki a pedagógusban, ami hibás döntésekre készteti, s további kapcsolatromláshoz vagy ennél is komolyabb pedagógiai következményekhez vezet. Az ilyen pedagógusokra (s ide általában az autokrata magatartású pedagógusok sorolhatók) érvényes az a törvényszerűség, hogy minél hosszabb ideje működnek a pályán, szubjektíve annál jobb pedagógusnak tartják magukat, de objektíve annál rosszabb pedagógusokká válnak.

A verbális kommunikációt jól egészítik ki a metakommunikatív (arcjátékon és taglejtéseken alapuló) jelzések. Ezzel kapcsolatban szükséges kiemelni, hogy megbízhatóságuk jobb a verbális megnyilatkozásokénál. Éppen ezért, ha a kétféle jelzés között ellentmondás észlelhető, akkor célszerűbb a metakommunikatív megnyilvánulásokat tekinteni hiteleseknek.

A kommunikáción kívül sokféle információhoz juthatunk a személyiség jellemző jegyeivel kapcsolatban, így szükségrendszerét illetően is az egyén tárgyi rekvizitumai- nak, vagyis tárgyi kelléktárának megfigyelése, elemzése útján. Ebben az esetben az egyén ruházatának, cipőjének, táskájának, iskolai felszerelésének rendezettsége, ápoltsága, gondozottsága az, ami figyelmet érdemel. Természetesen sokféle következtetés vonható le abból is, ha megfigyelhetjük, hogy az illető mit olvas, vagy a szabad idejének kitöltéséhez milyen eszközöket vesz igénybe.

A rekvizítumok másik változatát a személyi rekvizitumok képviselik, amelyek az egyén baráti körét, személyes kapcsolatrendszerét jelentik. Ennek a kapcsolatrendszernek a színvonalát, minőségét, igényesen vagy igénytelenül, illetve sajátos igények, szempontok alapján történt kialakítását megfigyelve vonhatunk le hasznosítható következtetéseket.

Az áttekintett információs csatornákat célszerű olyan módon igénybe venni, hogy az általuk közvetített jelzéseket nem esetlegesen és rendezetlenül, hanem már eleve meghatározott szempontrendszer szerint, tehát rendezetten gyűjtjük. Így nem egy áttekinthetetlen információhalmaz, hanem a szükségletrendszer sajátosságait differenciáltan tükröző, jól tagolt információs háló birtokába jutunk, ami kapcsolatformáló döntéseinkhez megbízható támpontul szolgál.

Kérdés, hogy rendelkezünk-e ilyen szempontrendszerrel, s ha igen, ez milyen elemekből épül fel? A kérdésre igennel válaszolhatunk, s ehhez még azt fűzhetjük hozzá, hogy a szempontrendszer a szükségletrendszer tagolódásával és felépítésével azonos, vagyis célzottan az egyes szükségleti rétegekről s az azokon belüli konkrét szükségletformákról kell információkat gyűjtenünk. Amennyiben tehát ismerjük a szükségletrendszer struktúráját, máris birtokában vagyunk az információgyűjtés és rendezés szempontrendszerének.

A továbbiakban a szükségleti rétegek és az egyes szükségletformák diagnosztizálását, s az ennek nyomán alkalmazhatóvá váló empatikus kezelési technikákat tekintjük át.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A személyiségstruktúrában a szükségleteknek két alapvető rétege érdemel kitüntetett figyelmet az interperszonális kapcsolatok formálása szempontjából.

Az egyik, az egyszerűbben diagnosztizálható, s egyszerűbben is kezelhető réteg a biológiai természetű, tehát velünk született, szabatos elnevezés szerint biogén szükségle- tek rétege.

Ennek a szükségletcsoportnak a diagnózisa azért egyszerű, mert ezek a szükségletek minden egyén személyiségében jelen vannak, tehát nem individuális jellegűek.

A biogén szükségleti rétegnek az interperszonális viszonyulások szempontjából legfontosabb tagjai a következők:

– táplálkozási szükséglet;

– mozgásszükséglet;

– a pihenés szükséglete;

– a játékszükséglet;

– a változatosság iránti szükséglet;

– a szellemi aktivitás szükséglete;

– az eredményesség iránti szükséglet.

Ezeknek a szükségleteknek a meglétét vagy hiányát tehát nem kell kutatnunk, mivel ezek adottak. Legfeljebb az intenzitásbeli eltérések feltárása jelenik meg diagnosztikai feladatként.

Ami kezelésük technikáját illeti, ez is egyszerű. A biogén szükségletek frusztrációja ugyanis nagy óvatosságot igényel, illetve ezek frusztrációja még enyhe formában sem ajánlatos. Kivételt képez ez alól a szabály alól a játékszükséglet és a változatosság iránti szükséglet, ahol nevelési célzattal eseti korlátozások a magatartás konstruktív irányba terelése céljából alkalmazhatóak.

Ezen túlmenően tudatában kell lennünk annak, hogy a többi biogén szükséglet frusztrációja radikális és nagymérvű, főként pedig tartós, illetve maradandó kapcsolatromlást idéz elő. Ez a tény is indokolttá teszi, hogy a modern államok nevelési gyakorlata tiltja az ilyen frusztráló hatások alkalmazását (például az ételmegvonással történő büntetést).

Bonyolultabbak a diagnózis útjai és a kezelési technikák is a nem velünk született, hanem későbbi környezeti-pedagógiai hatások nyomán kifejlődő, úgynevezett szo- ciogén szükségletek esetében. Ebből a körből az alábbi szükségleteket emeljük ki, mint a kapcsolatok alakításának legfontosabb tényezőit:

– a szokásokat;

– az életvezetési modelleket (példaképeket, eszményképeket);

– és a meggyőződések rendszerét.

A szokások felismerése, az egyén szokásrendszerének feltérképezése nem jelent különösebb nehézséget, mivel azok a magatartásképben szembetűnő formában jelennek meg. Ezenkívül, az egyén kommunikációs folyamatban is különösebb visszafogottság nélkül nyilatkozik általában a szokásairól, sőt az azokkal kapcsolatban direkt formában megfogalmazott kérdésekre is válaszol.

A diagnosztizálás tehát ebben az esetben viszonylag egyszerű. Ugyanakkor a szokások kezelési technikája már kellő körültekintést igényel. Ennek kialakítása során figyelembe kell venni azt a tényt, hogy minél kialakultabb a személyiség, annál szilárdabbak a szokásai, s annál érzékenyebb azok frusztrációjára. Ezen túlmenően azt is tudnunk kell, hogy a kialakult szokás mintegy uralkodik az egyénen, tehát attól, ha szeretne is, nem könnyen tud szabadulni. Mindez azt jelenti, hogy a valamely szokás érvényesítésének közvetlen megtiltása, vagy az annak felfüggesztésére vonatkozó ultimátumszerű követelés nem vezet eredményre. Az ilyen követeléseknek, tilalmaknak az egyén nem tud haladéktalanul eleget tenni, viszont ezek súlyosan frusztrálják őt és maradandó kapcsolatromláshoz vezetnek.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy a szokásrendszer elemei végzetszerűen megváltozhatatlan képződményei a személyiségnek. A változtatás vagy átalakítás lehetséges, de hosszabb távon és kompromisszumos úton, vagyis ellentételezést felkínálva. Az ilyen megoldás nem fenyeget kapcsolatromlással.

Természetesen a már kialakult szokások érvényesülését felkínáló akciók, hatások, így mindenekelőtt a különböző feladatok szokásrendszerhez igazított elosztása, terítése, ütemezése, individualizálása egyértelmű kapcsolatjavító tényezőként funkcionál.

Az életvezetési modellek (példaképek, eszményképek, életcélok, életideálok) diagnosztizálása a szokásokhoz viszonyítva bonyolultabb, és áttételesebben valósítható meg. Ezekre a szükségletformákra direkt módon rákérdezni nem célszerű, ez esetleg bezárkózást, bizalmatlanságot vonna maga után. Azonban tudjuk, hogy az életvezetési modellek meghatározott tevékenységformákban tárgyiasulnak. Ez azt jelenti, hogy az egyén erősen kötődik egyes konkrét tevékenységformákhoz, azokat élete fontos elemeiként értelmezi, amelyek nélkül életét üresnek érezné, amelyek nélkül életcéljai sem lennének elérhetőek, vagy amelyek megszépítik az életét.

Ezekről az egyén által preferált tevékenységformákról már informálódhatunk annak veszélye nélkül, hogy ez az erősen áttételes és indifferens informálódás bizalmatlanságot váltana ki. Az így feltárt tevékenységrendszer tehát az, amelyben az életvezetési modellek megtestesülnek, s ezek frusztrációját szükséges elkerülnünk, ha kapcsolatainkat az illető egyénnel pozitív módon szándékozunk alakítani.

A vázolt összefüggések érvényesülése jól nyomon követhető azokban az esetekben, amikor a gyerek és családja kialakítottak egy olyan élettervet, amely a gyerek valamely jó adottságára vagy speciális képességére épül (például jó sportbeli adottságok vagy zenei képességek). A család és a gyerek egyaránt úgy ítélik meg, hogy a gyerek életútjának sikeressége ezen adottságok vagy képességek fejlesztésével biztosítható. Ezért arra törekszenek, hogy a gyerek rendszeresen sportoljon vagy zenét tanuljon, zenekarban játsszon, énekkarban énekeljen, hangversenyekre járhasson. Amennyiben ezeket a törekvéseket, illetve az ezeket megtestesítő tevékenységformákat az iskola vagy a pedagógus korlátozni próbálná, ez súlyosan rontaná a pedagógus és a gyerek, illetve az iskola és a család kapcsolatrendszerét, mert ez az életvezetési modell frusztrációjával lenne azonos.

Ilyen helyzetek megelőzése, tehát az életvezetési modellek empatikus kezelése kompromisszumkészséget és találékonyságot igényel mindenekelőtt a szakmai tényező, tehát a pedagógus részéről. Meg kell tehát találni azokat a megoldásmódokat, amelyek keretében az iskola elvárásai, követelményei mellett a család és a gyerek jogos törekvései, életvezetési elképzelései is érvényesülhetnek, ha nem egyidejűleg, akkor váltakozva, ha nem egyenlő súllyal, akkor váltakozó dominanciával.

A személyközi viszonyulások alakulása szempontjából a legkritikusabb szükségletformának a meggyőződések rendszere tekinthető. Ez annak alapján állítható, hogy az egyén talán meggyőződéseivel azonosul a legerőteljesebben, s az ezek megváltoztatására irányuló törekvéseket tolerálja a legkevésbé.

Tovább bonyolítja a problémát az a körülmény, hogy a meggyőződésrendszer önmagában is összetett képződmény, amely más-más természetű, egymástól eltérő módon funkcionáló, s egyúttal más-más bánásmódot igénylő meggyőződéscsoportokból tevődik össze.

A meggyőződésrendszeren belüli, legmagasabb rendű, s gyakran az egész életen át funkcionáló, rendkívüli erejű döntésmeghatározó meggyőződéscsoport az eszmei-ideológiai meggyőződések együttese. Amennyiben ez a meggyőződéscsoport kialakult a személyiségben, döntésmeghatározó funkciója mellett az egyént elemi erővel ösztönzi ezen meggyőződései védelmére is. Ez nyilvánul meg akkor, ha az embert eszmei-ideológiai meggyőződéseivel ellenkező érvekkel szembesítjük. Ezeket frusztráló hatásokként éli meg, s a frusztrációval szemben ellenérvekkel védekezik, vita robban ki a felek között, ami elmérgesedhet és kapcsolatromláshoz vezethet.

A pedagógusnak tekintettel kell lennie arra a tényre, hogy az állami iskola eszmei-ideológiai tekintetben semleges terep. Itt tehát a pedagógus nem is jogosult a gyerekek ezen a területen meglévő meggyőződéseivel történő foglalkozásra. Ennek ellenére spontánul is megnyilatkozhatnak a gyerek ilyen jellegű meggyőződései, elindulhatnak viták is ezt követően, s előfordulhat az is, hogy a pedagógust is törekszenek a szemben álló felek a vitába bekapcsolni. A célszerű magatartás a pedagógus részéről ilyen esetekben az, ha ő maga nem vállalja a vita elindítójának vagy gerjesztőjének szerepét, mivel ez feltétlenül szembeállítaná a vita egyik vagy másik résztvevőjével, s ezen túlmenően a gyerekek közti kapcsolatok romlását is elősegítené ilyen módon. Ehelyett ajánlható a kialakuló viták kezdeti fázisban történő leállítása, illetve szaktárgyi, szakmai mederbe terelése. Az ilyen területeken folyó vita nem hogy kapcsolatot nem rombol, de ismereteket és képességeket is fejleszt.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A személyközi kapcsolatok alakulásában szerepet játszó másik meggyőződéscsoportot az egyénnek önmagára vonatkozó meggyőződései alkotják.

Ezzel a meggyőződéscsoporttal minden ember rendelkezik, többé-kevésbé differenciált formában, s ezt nevezzük énképnek.

Az énkép mindenkire érvényes tulajdonsága az, hogy ennek mérlege az egészséges személyiség esetében mindig pozitív. Ez azt jelenti, hogy az egyén általában tisztában van azzal, hogy neki vannak hibái, sőt legtöbbször nevesíteni is tudja ezeket, de velük szemben tudatosítja magában pozitív tulajdonságainak listáját is, azonban úgy, hogy énképében ezek dominájanak.

Általános törvényszerűség, hogy az embert minden olyan körülmény, hatás erősen frusztrálja, ami fenyegeti énképének pozitívumszintjét, vagyis énképének leértékelésére irányul. Különösen erős frusztráló élményt, s ezzel együtt drasztikus kapcsolatromboló hatást kelt az emberben, ha énképének egészével kapcsolatban fogalmaznak meg negatív értékítéleteket. Ezek általában a negatív osztályba sorolás formájában öltenek testet, amikor többek között azt mondjuk valakinek, hogy „Te nem tudsz semmit”, vagy „Te nem vagy idevaló”, vagy „Belőled nem lesz semmi” stb.

Magától értetődik, hogy éppen a radikális kapcsolatrombolás elkerülése érdekében, bármely korosztály esetében a negatív osztályba sorolás alkalmazása nem csupán nem kívánatos, hanem tilos! Ugyanakkor természetes, hogy mindazok a visszajelzések, amelyek az egyén énképének valamely pozitív elemét emelik ki, valamely értékes tulajdonságát ismerik el, pozitív érzelmi élményt és közérzetet keltenek, s javítják az illető kapcsolatát az ilyen visszajelzéseket adó személlyel.

Az énképet alkotó meggyőződéscsoporton belül további két meggyőződésrendszerbeli alcsoportot tudunk megkülönböztetni:

– az egyénnek önmaga külsejére vonatkozó meggyőződéseit;

– és az egyénnek önmaga produkcióival kapcsolatos meggyőződéseit.

Az egyénnek önmaga külsejére vonatkozó meggyőződéseit külső énképnek is nevezhetjük. A külső énképre ugyanaz jellemző, mint az énképre általában, nevezetesen az, hogy az egyén értelmezésében ennek mérlege is mindig pozitív. Tehát, ha tudatában vagyunk is külsőnk hátrányos vonásainak, de meg vagyunk győződve arról, hogy ennél lényegesebbek és számosabbak előnyös jellegzetességeink.

Az egyén kortól és nemtől függetlenül érzékeny a külsejére vonatkozó visszajelzésekre, s ennek megfelelően javulnak a kapcsolatai a pozitív visszajelzéseket adó személyekkel, s negatív viszonyulása alakul ki a kedvezőtlen visszajelzéseket adó személyek iránt. Nemegyszer lehet tapasztalni, hogy a pedagógus rövid, elismerő megjegyzései valamelyik gyerek hajviseletére, valamilyen új holmijára vagy testalkatának előnyös változására napokra boldoggá tehetik a gyereket, és ennek nyomán tartós, jó kapcsolat alakul ki köztük. Ugyanakkor az ironizálás a gyerek külsejével kapcsolatban, egy életre elronthatja a pedagógus és a gyerek közti jó viszonyt.

Az embernek önmaga produkcióival kapcsolatos meggyőződéseit illetően azt kell tudnunk, hogy a frissen létrehozott produkciót általában nem vagyunk képesek objekti- ven értékelni, hanem ezek túlértékelésére vagyunk hajlamosak. Csak hosszabb-rövi- debb idő elmúltával, tehát bizonyos időbeli távlatból szemlélve válnak a saját produkcióink tárgyilagosan értékelhetővé számunkra.

Ebből az következik, hogy óvatosságot, tapintatot, főként pedig jól átgondolt érvelést kíván a tanulók feleleteinek, dolgozatainak, házi feladatainak, manuális vagy egyéb teljesítményeinek értékelése, amennyiben azok nem kifogástalanok. Ellenkező esetben a gyerek rosszindulatot, ártó szándékot, szándékos leértékelést, negatív irányú elfogultságot, szubjektivizmust tételez fel, nem fogadja el tárgyilagosnak, hitelesnek az értékelést, és romlik a kapcsolata a pedagógussal.

Az eddigiekből kitűnt, hogy a pozitív tanár-diák kapcsolat kialakulásában, megalapozásában lényegében döntő szerepük van a különböző értékelő, siker- vagy kudarcvisszajelző technikáknak, azok helyes megválasztásának, szakszerű alkalmazásának.

Természetesen mindaz, amit a fentiekben felvázoltunk, nem meríti ki a pozitív emberi kapcsolatok kialakításának minden lehetséges mozzanatát. Viszont a vázolt összefüggések, pedagógiai törvényszerűségek ismerete támpontul szolgálhat ahhoz, hogy a nevelő-oktató tevékenység folyamatának konkrét szituációiban

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

megtaláljuk azokat a megoldásmódokat, amelyek segítenek fenntartani, erősíteni a pozitív nevelő-gyerek kapcsolatokat, s ezáltal elfogadó attitűdöt kialakítani a gyerekek körében a nevelő hatások iránt.[2]

3. 3. A felnőtt tekintélyi személyek nevelő hatásának sajátosságai

Mint már láttuk, a felnőtt tekintélyi személyek nevelői befolyásának alapja a felnőttekkel való kapcsolattartás szükségletében rejlik, amely szükséglet viszont a felnőttektől eredő szükségletkielégítő, gondozó akciók következtében alakul ki.

Bekövetkezik azonban a 10. életévvel kezdődően egy intenzív függetlenedési törekvés az ontogenezis folyamatában, ami a személyi ellenállás jelenségében ölt alakot. Ez azt jelenti, hogy ekkor már a felnőtt befolyásolási törekvéseit kívülről jövő nyomásként értelmezik a neveltek, szükségtelen és illetéktelen beavatkozásként saját életvezetésükbe. Ennek megfelelően opponáló magatartást vesznek fel a felnőttektől kiinduló és közvetlenül rájuk irányuló nevelő hatásokkal szemben, s ezek a hatások könnyen váltanak ki konfliktusokat a nevelők és növendékek között.

Ráadásul a nevelés gyakorlati tényei arra utalnak, hogy a személyi ellenállás ereje egyenes arányban nő a közvetlen hatások gyakoriságával vagy intenzitásával. Ha ezt az összefüggést a nevelők nem ismerik fel és a közvetlen nevelési akciók eredménytelensége láttán intenzívebb közvetlen hatások bevetésével próbálkoznak vagy nevelési akcióik gyakoriságát fokozzák, általában nem érik el céljukat, ehelyett kapcsolataik fognak romlani a növendékekkel, illetve nyílt konfliktusok kirobbanásával kell számolniuk.

Más utat kell tehát választani, nevezetesen hatásrendszerbeli váltásra van szükség a 10. életévet követően, azaz a nevelési folyamatba egyre fokozódó mértékben kell bekapcsolni a feladatokból és a kortársi interakciókból származó közvetett nevelő hatásokat. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a pedagógus, mint felnőtt tekintélyi személy kiszorulna a nevelési folyamatból. Ellenkezőleg, a feladatok megkonstruálása, a feladatvégzés célravezető szervezeti formáinak kialakítása, továbbá a kortársi interakciók orientálása sokoldalú és korszerű nevelésmetodikai felkészültséget kíván meg tőle. A valóban bonyolult nevelési hatásszervezés voltaképpen a 10. év után kezdődik.

A nevelő szerepe tehát nem válik fölöslegessé, csak áttételessé, amennyiben önmaga és a növendék közé közvetítő közegként beiktatja a feladatokat és a kortársi interakciókat. Azonban annak biztosítása, hogy ezek a közvetítő közegek nevelési értelemben célszerűen működjenek és ténylegesen formáló hatásokat produkáljanak, tehát mindennek garantálása a nevelő feladata.

Ennek a bonyolult, sokoldalú feladatnak az ellátásához nyilvánvalóan megfelelően differenciált és változatos nevelési metodika szükséges, de ezen kívül az is, hogy az egyes nevelési módszerek vagy módszercsoportok a szükségletrendszer formálásának és fejlődésének törvényeivel összhangban kerüljenek felhasználásra és töltsék be funkciójukat. Mindenekelőtt annak a ténynek figyelembe vétele és megértése látszik fontosnak, hogy a társadalmi tartalmak interiorizációja, szükségletekké történő átalakulása teljes értékűen az aktivitás, a tevékenység folyamatában valósul meg. Ennek megfelelően a nevelési módszerek sem valamiféle életidegen, mesterséges eljárásként kerülnek alkalmazásra, hanem a gyerekek élettevékenységébe ágyazódva, s ennek a természetes tevékenységnek keretében látják el a különböző normák, eszmék, példaképek, eszményképek és magatartásformák szelektálásának, preferálásának, közvetítésének és megszervezésének feladatát.

A nevelési módszerek alkalmazása során törekedni kell két olyan negatív szélsőség elkerülésére, amely szélsőségek akadályozói lehetnek a társadalmilag értékes, funkcióképes szükségletrendszer kialakulásának.

Az egyik szélsőség a tevékenység és a magatartás túlszabályozása a nevelési módszerek inadekvát alkalmazásával, ami végeredményben önállótlansághoz, a kezdeményezőkészség csökkenéséhez, végső soron az értékes ösztönzők funkcióképességének csökkenéséhez, elsorvadásához, a személyiség önvezérlő lehetőségeinek elfojtásához vagy a pedagógiai irányítással szembeni ellenálláshoz vezet.

A másik, ugyancsak nemkívánatos torzulás a nevelési módszerek alkalmazása során a szélsőséges spontaneitás lehetővé tétele a növendékek tevékenységében és magatartásában, ami a kellő intenzitású pedagógiai irányítás elemét kikapcsolva, bizonytalanságot, rendszertelenséget kiváltva, nevelési céljainknak ellentmondó aszociális-egoisztikus vagy destruktív ösztönzők megerősödését eredményezheti.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A nevelési módszerek adekvát és eredményes alkalmazását segíthetjük elő viszont azzal, hogyha az egyes módszerek és módszercsoportok motívum-, illetve szükségletformáló funkcióját tisztázzuk, s még inkább azáltal, ha ezt a funkciót alapul véve próbáljuk meg rendszerezni a nevelés módszereit.

4. 4. A közvetlen (direkt) nevelési módszerek funkcionális rendszere

Az ösztönzőrendszer formálásának közvetlen és közvetett útja a nevelési módszerek két fő csoportjának megkülönböztetésére ad lehetőséget. Ezen túlmenően azonban, szükségletformáló funkciójuk sajátosságai alapján a nevelési módszerek alcsoportjai is elkülöníthetők egymástól, s felhasználási körük és lehetőségeik jól leírhatók.

A nevelési módszerek funkcionális osztályozási alapjának megkeresésénél arra kell tekintettel lennünk, hogy a szükségletrendszer társadalmiasult, magasrendű rétegét formailag különböző jellegű szükségletek alkotják, s ezek kialakítása is sajátos módszereket igényel. Ennek megfelelően mind a közvetlen, mind pedig a közvetett módszercsoporton belül beszélhetünk:

– a szokások kialakítását szolgáló, beidegző módszerekről:

– a magatartási-tevékenységi modellek közvetítésére alkalmas, a példaképek, eszményképek kialakítását célzó módszerekről;

ľ a meggyőződések formálásában döntő szerepű eljárásokról, a tudatosítás módszereiről.

Természetesen a három módszercsoport egységes hatásrendszert alkot. Ennek a hatásrendszernek a komplexitása nem csorbítható, mivel ez a nevelési folyamat egyensúlyzavaraihoz, torzulásához vezetne. Ha ugyanis a nevelési folyamatot egyoldalúan a tudatosító befolyásokra építjük fel, a pedagógiai intellektualizmus hibájába esünk, ha a beidegző hatások a dominálóak a pedagógiai naturalizmus hibáját követjük el. Fontos azonban, hogy mindkét torzulás a magasrendű szükségletrendszer funkcióképességét és az életvezetés színvonalát érinti kedvezőtlenül.

Ezeknél a torzulásoknál lényegében az történik, hogy a nevelési folyamatból kirekesztődik a szociális tanulás valamely változata, s a nevelés folyamata vagy a kondicionálásra (tehát az egyes magatartás- és tevékenységformák megerősítésére), vagy az utánzásos tanulásra (modellközvetítésre), vagy a normatanulásra (a normák intellektuális-verbális hatásokkal történő közvetítésére) szűkül be.

Ennek megvan a reális veszélye, hiszen a szociális tanulás egyes elméletei önmagukat gyakran abszolutizálva szemlélik, mintegy tagadva más elméletek érvényességét. Ugyanakkor ma már látható, hogy az egyes elméletek a szociális tanulás egy-egy változatát írják le, amely változatok mindegyike egymást kiegészítve jelen van a teljes értékű, komplex szociális tanulás folyamatában, így a nevelési folyamatban is.

Az egyes módszercsoportok elkülönítése tehát inkább csak azok fő funkcióját jelzi, de világosan kell látnunk azt is, hogy mindkét módszeregyüttes áttételesen hozzájárul nem csupán a neki legadekvátabb szükségletforma, hanem mindhárom szükségletforma létrehozásához és funkcióképességének megerősítéséhez.

Természetesen a nevelési hatásrendszer szervezése során nem csupán a formai egyensúly megteremtésére és fenntartására kell törekedni, hanem a tartalmi-funkcionális egység biztosítására is. Ez a tartalmi-funkcionális egység a nevelési hatásrendszerben akkor érhető el, ha a módszereket a nevelési céloknak alárendelve, ezen célok megvalósítása érdekében mozgósítjuk. Ennek a módszertani, hatásszervezési elvnek a konzekvens alkalmazása teremt összhangot a nevelés cél- és eszközrendszere között, s ez biztosíthatja a szükségletrendszer minőségi-funkcionális egységét is. Ez utóbbi tényező jelentősége pedig önmagában is számottevő, ugyanis ha a különböző szükségletformák – szokások, példaképek, eszmények, meggyőződések – között minőségi-funkcionális divergencia alakul ki (például valaki meg van győződve a munka szociális értékéről, de elemi munkaszokásokkal sem rendelkezik), ez a személyiség szétesettségét, életvezetésének kialakulatlanságát, labilitását, ellentmondásosságát, a szituatív hatásoknak való kiszolgáltatottságot eredményezi.

A továbbiakban a közvetlen nevelési módszerek funkcionális rendszerét vázoljuk fel, majd az egyes módszerek gyakorlati alkalmazási szabályait tekintjük át.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A közvetlen nevelési módszerek együttesét és ennek az egyik fő módszercsoportnak a funkcionális tagolódását a következőképpen vázolhatjuk fel.

A szokásformálás közvetlen módszerei

− A követelés módszere

− A gyakoroltatás módszere

− A segítségadás módszere

−Az ellenőrzés módszere

− Az ösztönzés módszere

A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének direkt módszerei

− Az elbeszélés módszere

− Modellértékű személyek bemutatása

− Műalkotások bemutatása

− A nevelő személyes példaadása

A meggyőződésformálás közvetlen módszerei

− Előadás, magyarázat, beszélgetés

– A tanulók önálló elemző munkája

5. 5. A közvetlen nevelési módszerek alkalmazási szabályai

5.1. 5.1. A szokásformálás közvetlen módszerei

Ez a módszercsoport a közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás megszervezésére, beidegzésére, szokásszerűvé tételére szolgál, olyan módon, hogy alkalmazása révén megteremtjük a legértékesebb magatartás- és tevékenységformák hatékony és célirányos reprodukálásának feltételeit, ezáltal megerősítjük, az egyén aktivitásának szo- kásszerűen funkcionáló elemeivé tesszük ezeket.

Ezen a ponton világosan látnunk kell, hogy a szokás több mint egy megerősített magatartás- és tevékenységforma. Ebben az esetben a szokássá alakított magatartásvagy tevékenységforma szükségletté vált, s szabályozza, stabilizálja, stimulálja az egyén aktivitását, annak meghatározott minőséget, irányt ad, hiszen léteznek minőségük szerint konstruktív és destruktív szokások is. Ennek megfelelően a szokásformálás folyamata sem merül ki a puszta kondicionálásban, hanem a megerősítő-leépí- tő hatások mellett ebben a folyamatban a nevelés során számos más szabályozó, hatásszervező eljárást is alkalmaznak.

A szokásformálás közvetlen módszerei közé soroljuk *a követelés, a gyakoroltatás, a segítségadás, az ellenőrzés és az ösztönzés módszerét*.

5.1.1. 5.1.1. A követelés módszere

A követelés módszerének alkalmazásával megfogalmazzuk azokat az optimális magatartás- és tevékenységformákat, amelyek begyako- roltatását, szokássá alakítását célul tűzzük ki. Ez az eljárás tehát kiemeli, preferálja a megszilárdítandó magatartásformákat, ezáltal meghatározza a gyakorlás tartalmát és irányát. Emellett azonban betölti a gyakorlás elindításának és fenntartásának nem lebecsülendő funkcióját is. Nem nehéz ugyanis belátni, hogy követelés nélkül, spontánul a gyakorlás csak igen ritkán indul el, s még ritkábban válik folyamatossá és eredményessé.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ahhoz, hogy a követelés módszere betölthesse a gyakorlás elindításával és fenntartásával kapcsolatos feladatát, s így hozzájáruljon az értékes magatartás- és tevékenységformákkal kapcsolatos szükségletek megerősítéséhez, feltétlenül meg kell felelnie egy tartalmi és egy formai szabálynak.

Ami a követelés tartalmát illeti, fontos annak realitása, vagyis az, hogy essen egybe a tanulók optimális teljesítménysávjával, tehát ne kövessük el a követelménytámasztás során se a maximalizmus, se pedig a minimalizmus hibáját. Ez azért követendő alkalmazási szabály, mert csak így juttathatjuk a tanulókat sikerélményekhez a tevékenység folyamán, ami szükséges az aktivitás és gyakorlás változatlan szinten tartásához, s ösztönzőleg hat mind a szorgalomra, mint pedig a teljesítőképességre. Ezzel szemben a túlkövetelő nevelői magatartás rontja a nevelő-növendék kapcsolatát, s emellett demotiváló hatást fejt ki az adott tevékenységgel, a gyakorlással kapcsolatban is, mivel gyakran vezet kudarchoz. A minimalizmus komolytalanná teszi mind a nevelőt, mind a követelmény tartalmát, szintén nem eredményez sikerélményt, így nem alkalmas arra, hogy hatékonyan orientálja és ösztönözze a pozitív magatartás- és tevékenységformák beidegzését.

Eszerint tehát a követelés tartalmát a tanulók egész tevékenységrendszerének területén célszerű egyéníteni, differenciálni, összhangba hozni a tanulók adott tevékenységformában reális teljesítőképességével.

Formai vonatkozásban a követeléssel kapcsolatban gyakran, de indokoltan emlegetett szabály a fokozatosság betartása. Ez azt jelenti, hogy a követelményt általában enyhe formában ajánlatos megfogalmazni, hiszen a tanulók többnyire így is igazodnak a nevelő követeléseihez, s ráadásul a finom formában közvetített követelmény nem hat korlátozásként, s mintegy azt sugallja, hogy a nevelő partnerként kezeli a tanulót, így nem vált ki ellenállást a növendékből, sem a nevelővel, sem a követelménnyel szemben. Ilyen alapon ajánlható elsősorban az, hogy követelményeinket lehetőleg óhaj, kérés, tanács formájában fogalmazzuk meg, s csak igen indokolt esetben alkalmazzuk az utasítást, parancsot, tiltást, mivel az utóbbiak indokolatlan alkalmazása heves személyi ellenállás forrása lehet a tanulók körében, különösen a 10. életéven felüli korosztály esetében.

5.1.2. 5.1.2. A gyakoroltatás módszere.

Ez az eljárás a közösségfejlesztés és önfejlesztés szempontjából optimális magatartás- és tevékenységformák reprodukálásának, begyakorlásának megszervezésére irányul.

Érvényesítésére, alkalmazására a tanulók tevékenységének folyamatában nyílik mód. A tevékenység erre alkalmas pontjain adódik alkalma a nevelőnek meghatározott követelmények megfogalmazására, s az ezeknek megfelelő magatartásformák gyakoroltatására, speciális gyakorlási szakaszok beiktatására. A speciális gyakoroltatás megszervezésére önálló formában is sor kerülhet. Így többek között megszervez- hetőek a társakkal történő kapcsolatfelvétel magatartásformáinak, a konfliktusok megoldásának, vagy a verbális, illetve metakommunikáció bizonyos formáinak, az idegenek közeledését elhárító magatartásformáknak a gyakorlási alkalmai vagy az iskolai, lakóhelyi rituálékon tanúsítandó magatartásformák gyakoroltatása is. Az ilyen direkt, speciális gyakoroltatást nevezi a pedagógiai szakirodalom tréningnek.

Ahhoz, hogy a pozitív magatartás- és tevékenységformák reprodukálására, gyakorlására sor kerülhessen, több olyan nevelői teendő lebonyolítása szükséges, amelyek a gyakoroltatás módszerének elemeiként foghatók fel. Ebből látható tehát, hogy ez a módszer több nevelési eljárás komplex egységének tekinthető.

A gyakoroltatás módszerének ilyen eleme mindenekelőtt a gyakorlás tartalmának biztosítása, a gyerekek foglalkozásainak, munkájának előkészítése, szervezése, vezetése. Ebben a vonatkozásban alaptörvénynek tekinthető, hogy ha a növendékeket nem kötjük le érdeklődéskeltő vagy erőfeszítést követelő rendszeres tevékenységgel, akkor szükségszerű a negatív magatartásformák megjelenése és a nemkívánatos beidegződések kialakulása.

Nem elég azonban a gyakorlás tartalmát megszervezni, hanem a gyakorlás tartalmának helyes elosztásáról is gondoskodni kell a nevelőnek, tehát aktivitási, tevékenységi lehetőséget, gyakorlási alkalmat kell biztosítani az osztály vagy közösség minden rétegének (lásd F.2.). Nem engedhető tehát meg, hogy tanulmányi teljesítményüktől vagy más szempontokból függően egyes tanulói rétegek favorizált módon részesüljenek a tevékenységi, gyakorlási lehetőségekből, míg mások ebben a vonatkozásban hátrányos helyzetbe szorulnak, kirekesztődnek, s így az értékes magatartás- és tevékenységformák az ő körükben nem kerülnek megerősítésre.[3]

A gyakoroltatás módszerének elengedhetetlen tartozéka a megerősítendő magatartás- és tevékenységformák motiválása. Tudnunk kell ugyanis, hogy valamely cselekvés kényszerű reprodukálása, ismétlése elriasztó hatású,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

s a gyakorlási szituációtól eltávolítja a gyerekeket, így nem várható, hogy az adott magatartás- és tevékenységforma gyorsan beidegződjék, szokásszerűvé váljék (lásd B.2.; D.2.; D.3.).

Motiválni kell tehát a begyakorlási folyamatot, de hogy ezt szakszerűen végezzük, tisztán kell látnunk a motiváció folyamatának lényegét és pedagógiai funkcióját, amint ezt kötetünkben már az előzőekben kifejtettük.

Röviden szólva azt mondhatjuk, hogy amikor motiválunk, lényegében a tanulók meglévő szükségleteit elégítjük ki annak érdekében, hogy új, értékes szükségleteket építsünk be személyiségükbe. Ilyen módon a szükségletek nem csupán célkategóriái a nevelésnek, hanem eszközkategóriái is, hiszen nélkülözhetetlen eszközi szerepet töltenek be a nevelési folyamat motiválásában.

Természetesen a tanulók főbb tevékenységformáiban, amelyek keretében a gyakoroltatás megszervezésre kerül, sokféle motivációs lehetőség kínálkozik. Mi itt csak azokat a megoldásmódokat tekintjük át, amelyek minden tevékenységi keretben alkalmazhatók.

Ezek az eljárások a következő szükségletek kielégítésén alapulnak:

– valamely tárgyi területre irányuló információs igény és aktivitási szükséglet, ami

nem más, mint az érdeklődés;

− a játékszükséglet;

− az eredményesség szükséglete;

− a változatosság iránti igény, a monotónia kerülésének szükséglete.

Az érdeklődés olyan módon töltheti be motivációs szerepét, hogy a tanulók különböző tevékenységformáinak megszervezés során figyelembe vesszük a meglévő egyéni vagy életspecifikus érdeklődési irányokat is, és igyekszünk úgy elosztani a feladatokat, megbízásokat, hogy az egybeessen az érdeklődéssel, s így szívesen végezzék a tanulók.

A játékszükségletre motivációs szándékkal történő támaszkodás szinte minden tevékenységformában lehetséges és célszerű. Gondoljunk itt az egyes tantárgyak játékos feladataira, vagy az önkormányzati tevékenység játékos-romantikus megoldásmódjaira, amelyek vonzóvá tehetik, megkedveltethetik az adott aktivitási irányt, s megerősítik annak magatartás- és tevékenységformáit. Kitüntetett motivációs szerepe van emellett a játékszükséglet kielégítésének, a játékos mozgásnak a mozgásszükséglet kialakításában és megerősítésében, mint ahogy az ezen a téren elkövetett hibák, a játékos mozgás korlátozása, gyakran a mozgásszükséglet leépülését, elsorvadást s ezzel az önfejlesztő szükségletrendszer jelentős elszegényedését, a személyiség egyoldalú formálódását vonhatja maga után.

Az eredményesség szükséglete olyan módon jelentkezik a gyerekek életében és tevékenységében, hogy igénylik az előrehaladás, a fejlődés, az ismeretbővülés érzékelését, míg ezzel szemben az egy helyben topogás, a stagnálás élménye demotiváló hatást fejt ki, s eltávolít az adott feladattól, tevékenységformától.

Az eredményesség szükségletének motivációs célzatú kielégítése megtörténhet olyan módon, hogy a fejlődést, az előrehaladást az adott tevékenység gyakorlásának vagy a feladat elvégzésének eredményességét tudatosítjuk, azaz sikervisszajelzéseket adunk, vagy olyan problémahelyzet elé állítjuk a tanulókat, melynek megoldása érzékelhetővé teszi számukra saját fejlődésüket, s a gyakorolt tevékenységnek ebben a fejlődésben játszott pozitív szerepét, s nem utolsósorban az elsajátított magatartás- és tevékenységformák gyakorlati alkalmazhatóságát, személyileg is jelentős voltát.

A változatosság iránti igény, a monotónia kerülésének szükséglete megköveteli a nevelőtől, hogy a gyakoroltatás során variálja a tevékenység szervezeti formáit, eszközeit, módszereit, egyszóval a gyakoroltatás egész feladathelyzetét. Ellenkező esetben a gyakorlás eredményessége nagymértékben csökkenni fog, a célzott magatartás- és tevékenységformák beidegződése nem következik be.

Végül, de nem utolsósorban szólni kell az eddigieken, tehát a gyakorlás tartalmának, elosztásának és motiválásának kérdésén túl a gyakorlás kereteinek megszervezéséről is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A gyakorlás kereteit egyrészt, s ez a fontosabb, a személyre szóló egyszeri feladatok, vagy hosszabb-rövidebb érvényű megbízások alkotják, melyek közül természetesen a hosszabb időtartamú, tehát folyamatos és tartós gyakorlást igénylő megbízatások a jobb hatásfokúak.

Emellett a gyakorlás kereteinek tekinthető a rend és a szervezettség az iskola vagy a közösség életében, a tevékenység folyamatában és körülményeiben. Így könnyen belátható, hogy az osztályterem rendezettsége, esztétikuma, a szünetek szervezettsége, az órakezdés és befejezés, szilárd formai keretbe foglalják a kívánatos magatartás- és tevékenységformákat, előhívják azokat, gyakorlásukat megkívánják, s ezáltal beidegződésüket elősegítik.

5.1.3. 5.1.3. A segítségadás módszere.

A segítségadás módszere a nehézségek elhárításával vagy mérséklésével megkönnyíti a begyakorlás folyamatát, ugyanakkor korrekciós funkciókat is betölt ebben a folyamatban, amennyiben helyesbíti a téves magatartás- és tevékenységformákat, s így megelőzi a helytelen beidegződések kialakulását.

Mindemellett a segítségadásnak fontos szerepe van a nevelő-növendék pozitív kapcsolatának megalapozásában és megerősítésében is. Széles körű adatgyűjtések tanúsítják ugyanis, hogy az iskolás korosztályoknál a jó nevelő-növendék kapcsolat alapja a különböző feladatok megoldásához nyújtott megértő nevelői segítség.[4] Ami a segítségadás formáit illeti, ez lehet a nevelő részéről aktív hallgatás, ami a gyereknél előmozdítja a probléma átgondolását, „kibeszélését”, elemzését. Természetesen a tanácsadás, a megoldás bemutatása és a megbeszélés is lehet a segítségadás változata.

A segítségadás módszerének felsorakoztatott előnyei azt diktálják, hogy a segítőkészséget a nevelő magatartásának egyik fő attitűdjévé kell tenni, s ezzel kell felváltani a gyakran eluralkodó „számonkérő” vagy „büntető” attitűdöt, mint ahogy ez a váltás több ország nevelési gyakorlatában igen előnyösnek bizonyult.

5.1.4. 5.1.4. Az ellenőrzés módszere.

Ez a nevelési módszer a szokásformálási, begyakorlási folyamat fennmaradását biztosítja azáltal, hogy jelzi a növendéknek a szociális kontroll jelenlétét, s azt, hogy felelősséggel tartozik a nevelő által preferált magatartás- és tevékenységformák reprodukálásáért. E nélkül az eljárás nélkül a kívánt magatartás- és tevékenységformák gyakorlását az eközben sok esetben érvényesülő monotónia miatt a tanulók gyakran felfüggesztik, s így azok beidegzése elmarad.

Természetesen az ellenőrzés egyúttal visszacsatolást is megvalósít a beidegzési folyamatban, amennyiben információt szolgáltat mind a nevelőnek, mind pedig a tanulónak a tekintetben, hogy a meghatározott magatartás- és tevékenységformák milyen mértékben váltak begyakorlottakká, szilárdakká, s nem fordult-e téves irányba a gyakorlás folyamata.

Az ellenőrzés módszere gyakran szorosan összefonódik az ösztönzés módszerével. Az idevágó tapasztalatok azonban arra utalnak, hogy az ellenőrzés büntető jellegű eljárásokkal történő összekapcsolása erős szorongást válthat ki a tanulók körében, ami teljesítőképességüket csökkenti, eltávolít a gyakorlandó magatartás- és tevékenységformáktól, demotiválhatja és megzavarhatja a beidegzési folyamatot.[5]

5.1.5. 5.1.5. Az ösztönzés módszere.

Az ösztönzés módszerének alapformái az elismerés, elmarasztalás, jutalmazás és büntetés rendkívül jelentős szerepet töltenek be a beidegzé- si folyamat irányításában azáltal, hogy a preferált magatartás- és tevékenységformák gyakorlását motiválják, s ugyanakkor demotivációs hatást fejtenek ki a nemkívánatos magatartásformák és tevékenység irányában, így gátolják azok beidegzését, megerősödését.

Ezt a hatást a felsorolt ösztönző eljárások oly módon fejtik ki, hogy a jutalmazó jellegű hatások, valamilyen már meglévő szükséglet kielégítésével kellemes érzelmi állapotot idéznek elő, s ez a kellemes érzelmi állapot, illetve az ennek ismételt átélésére törekvés indítja a növendéket a nevelő által preferált cselekvés vagy tett megismétlésére, miközben ezek a cselekvési módok vagy tettek a begyakorlás következtében szokásszerűvé válnak, velük kapcsolatban a személyiségben szükséglet alakul ki. A büntető jellegű hatások ugyanakkor frusztrálva, korlátozva, valamely, már meglévő szükséglet kielégítését, negatív érzelmi állapotot indukálnak, s ez a büntetett magatartásformák vagy tevékenység, s egyben a negatív érzelmi élmények kerülésére, a nevelő által kívánt magatartásformák produkálására és reprodukálására ösztönzi a gyereket.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Természetesen az ösztönzés módszere a beidegzési folyamat orientálásában csak akkor játszik ténylegesen hatékony szerepet, ha a tanulók valóban meglevő és nem csupán feltételezett szükségletére épül, mivel a jutalmazó eljárás csak akkor vált ki pozitív érzelmi élményeket, s a büntető eljárás negatív érzelmeket, ha találkozik a tanuló szükségleteivel, s azokat kielégíti vagy frusztrálja. Ellenkező esetben a jutalom jellegű eljárás is büntetésként hathat, s a formailag büntetés jellegű módszert is jutalomként élheti át a növendék, s ez zavart idézhet elő a beidegzési folyamat irányításában.

Ahhoz, hogy az ösztönzés módszere eredményesen tölthesse be a beidegzési folyamatot irányító funkcióját, az szükséges, hogy a nevelő kellő gyakorisággal értékelje a növendék pozitív és negatív megnyilatkozását vagy teljesítményeit, mivel csak így kap megfelelő orientációs támpontot a gyerek a tekintetben, hogy milyen magatartás- és tevékenységformák reprodukálása a kívánatos, és melyeké nem az. Ilyen megfontolások alapján fogalmazható meg az a már többször említett szabály, mely szerint az egyik legnagyobb pedagógiai hibának tekinthetjük a nevelői közömbösséget, amely abban nyilvánul meg, hogy a nevelő nem reagál a tanulók magatartási megnyilatkozásaira és tevékenységbeli teljesítményeire, nem produkál tehát ösztönző-irányító hatásokat a beidegzési folyamatban.

Magyar és külföldi adatok egyaránt azt tanúsítják, hogy a magatartásra és a teljesítőképességre egyaránt a nevelői közömbösség fejti ki a legnegatívabb hatást. Ennél jobb a bíráló-szidó nevelői magatartás is, míg a legkedvezőbb a buzdító-dicsérőhatások túlsúlya.[6]

Az ösztönzés módszerének formai variációi az alapformákon belül is nagyon gazdagok. Felsorolhatók itt olyan változatok, többek között, mint az osztályozás, az osztályzatokon túli szóbeli minősítés, a bírálat, a buzdítás, a szóbeli és írásbeli dicséret, de ösztönző funkciót tölthetnek be a nevelő értékelő metakommunikatív megnyilatkozásai, gesztusai, arcjátéka is (lásd B.3.; D.2.; D.3.; G.2.).

Ebben a formai sokszínűségben azonban az ösztönzés mechanizmusának néhány alapvető törvényszerűsége jól eligazít bennünket, s támpontot kaphatunk ilyen alapon ahhoz is, hogy az egyes konkrét esetekben milyen ösztönző eljárás alkalmazása jelenti az optimális megoldást.

Mindenekelőtt azt a formai szempontot szükséges figyelembe vennünk, hogy általában az ösztönzések finomabb változatait célszerű alkalmazni, mivel ezek megőrzik a növendékek érzékenységét az ösztönző hatásokkal szemben.

Fontos továbbá az a törvényszerűség, mely szerint a jutalmazó eljárások hatásukban pozitívabbak a büntetés jellegű eljárásoknál, amely utóbbiak szükségletképző funkciója nem elég intenzív. (Ezt jól mutatja, hogy olyan szükségletek, mint például a dohányzás szükséglete, nem büntetés jellegű hatásokra alakul ki általában.)

Ami a büntetés jellegű hatásokat illeti, fontos sajátosságuk, hogy az erős büntetés nem bír ösztönző funkcióval, ellenkezőleg, olyan negatív érzelmi állapotot, letörtsé- get, kedvetlenséget idéz elő, amelynek hatására az egyén meglévő pozitív törekvései is leállnak, illetve személyi ellenállás ébred benne a nevelővel és annak követelményeivel szemben.

Nem mellékes végül, hogy a személyiségben a jutalmazó és büntető jellegű hatások összegződnek, szummálódnak, s így a finom és sorozatos jutalmazó eljárások személyiségbeli következményei az erős jutalmazásával, a sorozatos, enyhe büntető eljárásoké az erős büntetésével lesznek azonosak. Mivel pedig az utóbbi nem kívánatos, arra kell törekedni a beidegzési folyamat megszervezése során, hogy abban túlsúlyban legyenek a jutalmazó jellegű hatások. Egyes vizsgálatok szerint a jutalmazó hatások 3'5-szörös túlsúlya a kívánatos e tekintetben.[7]

Természetesen az eddig elmondottak nem jelenthetik azt, hogy a büntetés jellegű hatások indokolt alkalmazásának eseteiben is jutalmazó eljárást kellene alkalmaznunk, hiszen ez szintén zavart okozna a beidegzési folyamatban, dezorientálná a növendéket. Ilyen esetekben is célszerűbb azonban a tisztán büntetés jellegű eljárás helyett annál jobb hatásfokú, s a beidegzési folyamatot jobban szabályozó és motiváló megoldást alkalmazni. Ezeknek a kritériumoknak, mai ismereteink szerint, teljes mértékben megfelel a komplex értékelés módszere.

A komplex értékelés olyan ösztönző eljárás, melyet a jogos elmarasztalás vagy büntetés eseteiben alkalmazhatunk, s amelyben a negatív, büntetés jellegű értékelő elemek pozitív, jutalmazó vagy biztató elemekkel egészülnek ki, s a negatív értékelő elemeket instrukció, útmutatás formájában fogalmazzuk meg.

Ez az eljárás, a benne foglalt pozitív értékelő hatásokkal biztosítja a kívánatos magatartás és tevékenység reprodukálásához szükséges motiváltságot a személyiségben, az instrukciók pedig a végrehajtás, gyakorlás

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kivitelezéséhez adnak útmutatást, segítséget. Ilyen alapon tekinthető a komplex értékelés a beidegzési folyamatot optimálisan befolyásoló ösztönző eljárásnak.

Amennyire ajánlható – előnyös velejárói folytán – a komplex értékelés, olyan negatív hatású az egyébként sajnálatosan gyakran előforduló negatív osztályba sorolás alkalmazása, minden korosztály esetében. Ez az eljárás lényegében valamely hiányosságból, hibából kiindulva az össz-személyiséget leértékeli olyan formában, hogy teljes egészében besorolja valamely negatív kategóriába (például „Te nem vagy alkalmas semmire”; „Hogy te milyen ügyetlen vagy!” stb.).

Az így megfogalmazott értékelések leállítják a gyerekek pozitív törekvéseit, a reménytelenség érzetét keltik bennük, s szembefordítják őket a nevelővel.

5.2. 5.2. A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének direkt módszerei

A beidegzés kétségkívül megalapozó jelentőségű a szükségletrendszer funkcióképességének biztosításában, olyan értelemben, hogy mintegy bejáratja, megerősíti annak magatartási programját. Magának a beidegzési folyamatnak, s az annak eredményeként kialakuló szokásszerű magatartás- és tevékenységformáknak az egyén társadalmi aktivitását meghatározó szerepét a nemzetközi szakirodalom is széleskörűen elis- meri.[8]

A nevelés elmélete és gyakorlata ugyanakkor azt bizonyítja, hogy a csupán a szokások szintjén vezérelt személyiség (habituális személyiség) magatartása merev, nem elég generalizált és késztetésszegény, vagyis a szokás mint az öntönzőrendszert alkotó szükségletek egyik formai változata önmagában nem képes a magatartás és tevékenység vezérlését teljes értékűen ellátni, a bonyolult és folyton változó szociális feltételmezőben, különösen az igen komplex magasrendű társadalmi magatartásformák közegében. Ennek alapján egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a szokásokat ösztönzőerejük és funkcióképességük fokozása, szilárdságuk és generalizáltságuk biztosítása céljából ki kell egészíteni, meg kell erősíteni adekvát magatartási és tevékenységbeli mintákkal, modellekkel, vagyis a szükségletrendszerben a szokások mellett ki kell alakítani a velük összhangban álló, a szokások magatartás- és tevékenységformáló szerepét megerősítő másik szükséglettípust, a példaképeket, eszményképeket is.

A példaképek, eszményképek kialakításával mintegy magatartásbeli, tevékenységbeli mintákat adunk a növendékek számára a begyakorlott magatartás- és tevékenységformáik változatos és komplex alkalmazására vonatkozóan, ugyanakkor ezek a szükségletformák impulzust, ösztönzőerőt is adnak a szokások mozgósításához, az elfogadott példakép, eszménykép utánzásához.

Azt mondhatjuk, hogy a begyakorolt magatartás- és tevékenységelemeket a példa- és eszményképek lényegében társadalmi értelemben meghatározott minőségű komplex egységekké szervezik, s ezen egységek, modellek követésére ösztönöznek, jelentős mértékben meghatározva ezáltal az életvezetés szociális irányát, minőségét.

A példaképben és eszményképben meghatározott minőségű, részletesen kimunkált magatartási minták testesülnek meg különböző szinten elvont és generalizált formában. A példaképben ez a minta viszonylag konkrét, míg az eszményképben elvon- tabb és általánosított formákban adott. Mindkettőre jellemző azonban, hogy elfogadásuk esetén szükségletként funkcionálnak, s a bennük foglalt meghatározott magatartási-tevékenységi program követésére ösztönöznek, mégpedig igen nagy effektivi- tással. Feltehetően a döntéseket, s ezen keresztül az életvezetést meghatározó jelentős szerepük miatt, szinte minden nevelési koncepció beiktatja ezek kialakítását a nevelési folyamatba.

Lényegében ebben az esetben a szociális tanulás egyik változatáról van szó, amelyet a szakirodalom többek között utánzásos tanulásnak, azonosuláson alapuló tanulásnak vagy modelltanulásnak is nevez, amely tanulási folyamat a mintaközvetítő interakciókon alapul.

A magatartási modellek szelektív közvetítése, belső szükségletté transzformálása tehát nem nélkülözhető a nevelési folyamatban. Ez a közvetítés tapasztalati úton realizálódik, a tanulók tapasztalatainak célirányos pedagógiai szervezése útján, amely tapasztalatszervező munka természetesen illeszkedik a tanulók önkormányzati tevékenységéhez, tanulmányi és fizikai munkatevékenységéhez. Ennek a hatásszervező tevékenységnek az ellátására szolgáló nevelési módszerek a következők: az elbeszélés módszere, a modellértékű személyek bemutatása, a műalkotások bemutatása, a személyes példaadás.

5.2.1. 5.2.1. Az elbeszélés módszere.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az elbeszélés módszere alkalmas arra, hogy élményszerű formában közvetítsen viselkedési tapasztalatokat, reprodukáljon egy konkrét viselkedési mintát vagy felidézze a magatartás optimális modelljeit, s igényt keltsen azok utánzására.

Az elbeszéléssel a nevelő közvetítheti tényleges személyes élményeit, tapasztalatait, de a tömegkommunikációs eszközök (sajtó, rádió, tévé) anyagából merített információkat, eseményeket is (lásd C.3.). Ez utóbbiak egyébként, tekintve, hogy a ma valóságos társadalmi tapasztalati anyagát, pozitív és negatív magatartási és tevékenységi repertoárját gyűjtik össze napról napra, a nevelőmunka folyamatában egyre erőteljesebben kerülnek hasznosításra.[9]

5.2.2. 5.2.2. Modellértékű személyek bemutatása.

A modellértékű személyek bemutatása lényegében az erkölcsi normák és elvek megvalósulását, a társadalmi elvárásoknak megfelelő magatartás és tevékenység értékességének, eredményeinek érzékletes megjelenítését szolgálja életszerű körülmények között. Ettől az eljárástól, vázolt sajátosságai alapján azt várjuk, hogy segítse a növendéket a közösségfejlesztő és az önfejlesztő aktivitás modelljeivel való azonosulásban.

Ennek a módszernek az alkalmazása olyan alkalmak megszervezését jelenti, melyek keretében a gyerekek találkozhatnak szakmai, művészi, tudományos vagy morális értelemben példaértékű, elismert személyiségekkel. Különösen jelentős lehet az ilyen alkalmak hatása akkor, ha a gyerekek azt is láthatják, hogy milyen értékeket tudnak létrehozni megfelelő tudás, szakértelem, kitartás birtokában a megismert egyének, s munkájuk milyen megbecsülésben részesült.

Ma már egyértelműen felismert az a törvényszerűség, hogy a megbecsülést kiváltó magatartás megfigyelése, tapasztalása erős utánzó hatást vált ki.[10]

5.2.3. 5.2.3. Műalkotások bemutatása.

A példakép- és eszményképformálás céljaira jól felhasználhatók a kulturális anyagban élményszerű formában megfogalmazott vagy kidolgozott minták, amelyek a helyesen megválasztott irodalmi és képzőművészeti alkotás, zenemű, folyóiratok vagy film segítségével tehetők szükségletformáló tényezővé (lásd C.2.; C.3.).

A kulturális anyag személyiségformáló lehetőségeinek optimális hasznosítása természetesen megköveteli a pedagógustól, hogy tantárgya anyagában ne csupán a közvetítendő ismerethalmazt lássa, hanem tervszerűen és hatásosan emelje ki az abban konzerválódott vagy ahhoz csatolható értékes magatartási, tevékenységi, életvitelbeli modelleket is.

5.2.4. 5.2.4. A nevelő személyes példaadása.

A nevelő személyes tevékenysége és magatartása azért tekinthető példaképformáló tényezőnek, mert a nevelő különleges, pedagógiai és pszichológiai értelemben fölérendelt helyzetéből és irányító szerepéből következően, szándékától függetlenül folyamatos élmény- és tapasztalatforrás a tanulók számára, s így hatékonyan közvetíthet tapasztalati úton magatartási és tevékenységi mintákat.

Természetesen a nevelő személyes példájának hatása nem érvényesül minden esetben optimális szinten és minőségben, hanem több feltétel által módosítva fejti ki befolyását.

A személyes példa hatékonyságának köztudottan egyik alapfeltétele a tekintély.

A tekintély fogalmával kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy ennek értelmezése a pedagógia elmélete és gyakorlata részéről sem elég tisztázott. Maga a megjelölés régi, tartalma homályos. Szakszerűbbé és érthetőbbé válik azonban a tekintély mibenléte, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a tekintéllyel bíró, tehát „tekintélyi személy” lényegében nem más, mint referenciaszemély vagy szuggesztív hatással bíró egyén. Ennél is fontosabb, hogy az ilyen egyén pedagógiai szempontból meghatározó sajátossága, hogy élményforrás-jelleggel rendelkezik, vagyis élményforrást jelent személyi környezete, különösen a gyerekek számára. Az élményforrás-jelleg következtében figyelnek rá a gyerekek, appercipiálják minden megnyilvánulását, s ezeket a magatartási, döntési, tevékenységbeli megnyilvánulásokat szinte önkéntelenül utánozzák, követik, átveszik, interiorizálják.

A tekintély vagy referenciajelleg azonban maga is több szubjektív és objektív tényező függvénye.

Szubjektív feltételeit azok a személyi értékek alkotják, amelyek hitelesítik a nevelő pedagógiai és jogi fölérendeltségét: a szakmai és pedagógiai-pszichológiai felkészültség, általános műveltség, folyamatos

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

önképzés, kifogástalan erkölcsi magatartás, kulturált megjelenés, igazságosság és tapintat a gyerekekkel szemben.

A tekintélynek objektív feltétele is van: a társadalmi ranglistán elfoglalt hely, amely vagy erősíti, vagy gyengíti a nevelő fölérendeltségét. A társadalmi ranglistán elfoglalt helyet természetesen a társadalom részéről kifejezésre juttatott erkölcsi és anyagi elismerés szintje határozza meg.

A fentiekből következően a nevelő személyes példaadásának hatékonyságát nagymértékben veszélyezteti az, ha személyiségének értékei nem elégségesek arra, hogy fölérendeltségét hitelesítsék, megalapozzák. Ez a helyzet azonban nem csupán csökkenti a személyes példa nevelő hatását, hanem súlyos deformatív szerepet is játszhat a nevelési folyamatban, amennyiben kompromittálja mindazt, amit a nevelő pozíciójában képvisel, tehát általában a nevelői szerepet és státust, legfőképpen pedig az általa közvetített követelményeket, s ellenállást generalizál ezekkel szemben.

Emellett több olyan pedagógiai eljárásbeli tényező is ismertté vált az utóbbi időben, amelyek a nevelő személyes példaadásának pozitív hatását veszélyeztetik.[11]

Így tudnunk kell, hogy a nevelői fölérendeltség kényszerrel történő védelmezése, büntetésekkel való bizonyítása devalválja a nevelő személyének értékét, s kiiktatja mint pozitív tényezőt a nevelési folyamatból.

Ugyanilyen következményekkel járnak az értelmetlen, jogtalan utasítások, tilalmak is, mivel a gyerekek a nevelőt azonosítják eljárásaival, ennek alapján értékelik. Így, ha a nevelő tévesen jár el, súlyos hiba tévedésének védelmezése, s ebben a helyzetben célszerűbb megkeresni a hiba elismerésének helyes formáit.

Nem kevésbé torzító hatású a nevelő és a növendék közötti egyoldalú tisztelet sem, tehát a nevelő és növendék kapcsolatának olyan egyensúlybomlása, melyben a nevelő nem viszonozza a gyermek részéről megnyilvánuló tiszteletet. Ennek következtében a növendék öntudatlanul is elfogadja, hogy ő nem teljes értékű személyiség, s ez mintegy provokálja nála az infantilis magatartást. Ugyanakkor a növendék iránt a nevelő részéről kinyilvánított tisztelet egyrészt viszonzásra ösztönöz, másrészt gátolja a kevesebb felelősséggel járó infantilis magatartásformákat.

Jelentősen csökkenti a nevelő személyének formáló hatását, s eltávolítja tőle a növendékeket az is, ha a nevelő magatartása, vezetési stílusa autokratikus, korlátozó jellegű. Az autokratikus nevelői magatartás lényegénél fogva ugyanis a növendékek szükségleteinek (játék, aktivitás) sokoldalú korlátozásában jut kifejezésre, ez pedig végső soron elriasztó és ellenállást ébresztő hatást fejt ki. Ismeretes ezzel szemben, hogy a demokratikus vezetői stílus és magatartás, valamint a szükségletkielégítésre, jutalmazó eljárásokra orientált nevelői személyiség magatartás- és tevékenységformáit gyakran átveszik és utánozzák a növendékek.

Kifejezetten romboló hatású az, ha a nevelő hangoztatott elvei és magatartása közt eltérést látnak a tanulók. Ez nem csupán a nevelő személyiségének súlyos devalválódását okozhatja, hanem cinikus, képmutató magatartásra is ösztönzi a gyerekeket.

5.3. 5.3. A meggyőződésformálás közvetlen módszerei

Mint az eddigiekből is kitűnt, a magatartás vezérlése nagyon különböző szintű szükségletek révén valósulhat meg, konkrétan a szokások, a készen kapott integrált magatartási minták vagy a meggyőződések szintjén. Végső soron azt mondhatjuk, hogy a szokás-példakép-eszménykép-meggyőződés a szükségletek fokozódó szinten generalizált formái, s ennek megfelelően a cselekvési helyzetek egyre táguló körében teszik lehetővé a magatartás és tevékenység szabályozását. Míg tehát a szokások ösztönző-programozó funkciója a viszonylag egyszerűbb szituációk keretében érvényesül elsősorban, s ilyen esetekben képes önmagában is betölteni a tevékenység- vagy magatartás-irányító faktor szerepét, addig a bonyolultabb cselekvési helyzetekben nélkülözhetetlen a szükségletté vált komplex magatartási modellek és meggyőződések általánosítottabb, differenciáltabb és rugalmasabb, szélesebb hatáskörű orientáló tevékenysége is.

Mindez azt jelenti, hogy végső soron a magatartás és tevékenység teljes értékű vezérlésében a felsorolt szükségleti rétegek egyike sem nélkülözhető, s a kialakításukra szolgáló hatások is összefonódnak, egységes komplex hatásrendszert alkotnak, mint azt jeleztük. Ennek a komplex hatásrendszernek a megvalósítására szolgáló harmadik módszercsoport a meggyőződésformálás közvetlen módszereinek együttese, amely a különböző tartalmú (erkölcsi, esztétikai, higiéniai stb.) normák és eszmék közvetítésére, rendszerré szervezésére, meggyőződéses elfogadtatására szolgál.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A meggyőződésformálás esetében lényegében normatanulásról, normák, nézetek, eszmék interiorizálásáról, szükségletekké történő átalakításáról van szó. Amennyiben ez az interiorizálódási folyamat eredményes, akkor igen időtálló és erős döntésmeghatározó befolyással rendelkező szükségletforma alakul ki, amely az életvezetés minőségének alakulásában jelentős szerepet játszik.[12]

Nem véletlen, hogy a meggyőződésformálás fontosságát a nevelés területén a szakirodalom erőteljesen hangsúlyozza, megfogalmazva ezt az álláspontot olyan formában is, hogy „... .a tanároknak nemcsak joga, hanem kötelessége is befolyásukat érvényesíteni az értékek, nézetek és egyéni meggyőződések küzdőterén".[13]

Itt azonban felvetődik a kérdés, hogy végső soron milyen meggyőződéseket kell kialakítanunk a gyerekek körében, s hogy ebben a tekintetben valamilyen konszenzus kialakítható-e a különböző érdekek és törekvések között? Mi tehát a kötelessége az iskolának és a pedagógusnak, illetve mihez van joga a meggyőződésformálás terén?

Ezzel kapcsolatban talán elfogadható az a megoldás, mely szerint minden nevelési tényezőnek, minden korosztály esetében egy alapmeggyőződés kialakítására joga és kötelessége törekedni. Ez azt jelenti, hogy arról kell meggyőzni a gyerekeket, hogy hosszú távon egyetlen alternatíva áll előttük: a konstruktív életvezetés.

A destruktivitás ugyanis tragédiákkal vagy törvényi konzekvenciákkal fenyeget. Ha erről sikerül meggyőznünk a gyerekeket, sokat tettünk életvezetésük pozitív beállítása és stabilizálása érdekében. Lényegében ennek a célkitűzésnek a szolgálatában működtetjük a meggyőződésformálás módszereit. Ebbe a módszercsoportba az előadás, magyarázat, beszélgetés módszerét, valamint a tanulók önálló elemző munkáját mint nevelési módszert sorolhatjuk.

5.3.1. 5.3.1. *Előadás, magyarázat, beszélgetés.*

Az előadás, magyarázat, beszélgetés módszerét alkalmazhatjuk a rendszeres tudatosító tevékenységben, mikor a normák, eszmék elemzése, megismertetése szisztematikus, egymásra épülő rendszerben folyik, továbbá az alkalomhoz kötött és a tantárgy anyagához kapcsolódó tudatosítás keretében is.

Az alkalomhoz kötött tudatosítás a tanulóközösség vagy a tágabb közösségek életében előforduló egy-egy pozitív, illetve negatív esemény magyarázatát, megbeszélését, elemzését jelenti. A tantárgy anyagához kapcsolódó tudatosítás fogalmán pedig valamilyen tananyagrészlet értelmezését, erkölcsi, esztétikai stb. jellegű elemzését, s az ennek nyomán levonható következtetések megfogalmazását értjük.

Természetesen az előadás, magyarázat, beszélgetés meggyőző erejét igen sok tényező befolyásolja pozitív és negatív irányban egyaránt.

Az egyik legfontosabb feltétele a normák, eszmék hatékony közvetítésének, hogy a nevelő ezek elemzését, magyarázatát, s az ebből levont következtetések megfogalmazását ne közömbösen, hanem saját meggyőződését hozzáadva, egyetértését kifejezve végezze.

Fontos továbbá, hogy a nevelési következtetések, a megfogalmazott normák tényekkel, bizonyító anyagokkal, érvekkel kellően megalapozásra kerüljenek. Ha ugyanis a bizonyító anyag és a nevelési következtetések között olyan módon alakul ki az egyensúlybomlás, hogy a nevelő túlzásokba esik az utóbbiak megfogalmazásánál, akkor beszélünk a frázisos nevelői eljárásról, ami amellett, hogy meggyőző ereje nincs, még a tanulók körében is terjesztheti a képmutató, frázisos magatartást.

Azt mondhatjuk tehát, hogy bizonyítékok és bizonyítás, érvelés, argumentáció nélkül nem lehetséges eredményes meggyőződésformálás.

Kérdés azonban, hogy milyen bizonyítékok használhatók fel a meggyőződési folyamatban? Azt mondhatjuk, hogy sokféle bizonyítékra támaszkodhatunk.

Az egyik legjobb bizonyító tényezőt a tények és események képviselik. Bizonyító hatásuk megkérdőjelezhetetlen.

A tényeknek és eseményeknek két rétege különböztethető meg. Az egyik réteget a tapasztalati tények és események jelentik, amelyeket tehát a gyerek átél. Ilyenek lehetnek egy gyerekcsoport életének eseményei, kisebb-nagyobb normasértései, s ezek súlyosabb vagy kevésbé súlyos következményei.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ezek az események, a pedagógus által kommentálva jól bizonyíthatják a gyerekeknek valamely szabály, norma, követelmény betartásának fontosságát, s hozzájárulhatnak ezeknek a normáknak az elfogadásához, interiorizálásához.

A tények és események másik rétegét a tapasztalaton túli tények és események alkotják. Ezek a napisajtó eseménytárában konzerválódnak és lelhetők fel. Ezen a rétegen belül olyan híradások használhatóak fel, amelyek vagy a konstruktív tettek szociális elismerését, vagy a destruktív akciók negatív következményeit mutatják be.

Természetesen vannak tárgyi bizonyítékok is. Ebben az esetben a múzeumok, tárlatok, kiállítások anyagára támaszkodhatunk a meggyőzési folyamatban.[14]

A képek, ábrák, fotók, adatok, táblázatok, grafikonok szintén bizonyító tényezők. Ezek nem csupán a megértést segítő funkcióval bírnak, hanem meggyőző hatással is (lásd C.2.; C.3.).

Természetesen a videofelvételek és dokumentumfilmek meggyőző hatása különlegesen erős. Ez utóbbiak felhasználására nem mindenütt és nem túl gyakran nyílik lehetőség. Viszont egy további bizonyító tényező könnyen mozgósítható, ez pedig a memoár vagy memoárrészlet. Ennek, tényszerűsége folytán, bizonyító hatása közel áll a sajtó anyagáéhoz.

Fontos tehát, hogy a meggyőződésformálás folyamatában a bizonyítékok mozgósítására és az érvrendszer kidolgozására koncentráljunk, mert ez ennek a folyamatnak a meghatározó eleme.

Végül, de nem utolsósorban, szükséges a meggyőző hatáshoz a nevelési következtetések realitásértékének biztosítása is. Az ezzel kapcsolatos teendők felvázolásához abból kell kiindulnunk, hogy az előadás, magyarázat és beszélgetés módszerének alkalmazása során eljárhatunk a harmóniamodell alapján, vagyis elfedhetjük az ellentmondásokat, illuzórikus képet festhetünk a valóságról. Ebben az esetben azonban számolnunk kell azzal, hogy a tanulók tényleges tapasztalati előbb-utóbb ellentmondásba kerülnek az általunk közvetített normákkal, eszmékkel, s így ez utóbbiak elvesztik meggyőző erejüket, a harmóniamodellt követő nevelő pedig elveszti hitelét.

Figyelmet érdemlő következménye továbbá ennek a modellnek, hogy a fennálló körülmények idealizált ábrázolásával a jobbítás szükségtelenségét vagy lehetetlenségét sugallja. Ennek folytán közömbössé teszi az egyént. Amennyiben a közömbösség a népesség körében számottevően elterjed, ez a fejlődés komoly fékező tényezőjévé válhat.

Éppen a fentiek alapján célszerű tehát a harmóniamodell követésétől tartózkodni, s javasolható ehelyett egyértelműen a konfliktusmodell szerinti tudatosító munka. A konfliktusmodell alkalmazása ugyanis realisztikus valóságábrázolást jelent, az ellentmondások és negatívumok bemutatásával együtt, s az utóbbiak elleni mozgósítást, nem mellőzve a pozitívumok megmutatását sem.

Az így közvetett normák, eszmék nem kerülnek ellentmondásba az élettapasztalatokkal, sőt ez utóbbiak meg is erősítik őket, elősegítve ezzel meggyőződéses elfogadásukat.

Ez a modell a problémák bemutatása által konstruktív türelmetlenséget ébreszt az egyénben. Ez olyan belső törekvés, amely a hiányosságok megszüntetésére ösztönöz, s ami társadalmi méretekben fontos húzó tényező lehet.

5.3.2. 5.3.2. A tanulók önálló elemzőmunkája.

Ennek a módszernek az alkalmazása azt jelenti, hogy olyan önálló feladatokat adunk a tanulóknak, amelyek megkívánják tőlük meghatározott erkölcsi, esztétikai, higiéniai stb. fogalmak, normák, eszmék értelmezését, értékelését, összefüggéseik elemzését, tevékenységbeli-magatartásbeli alkalmazásuk következményeinek átgondolását, anticipálását.[15] Mindez hozzájárulhat általános magatartásbeli és tevékenységbeli algoritmusuk kialakulásához, a normák és eszmék redszerré szerveződéséhez, meggyőződéssé válásához.

A tanulók elemző munkáját természetesen megfelelő szempontok adásával, a figyelem lényeges elemekre történő irányításával a nevelő kell hogy orientálja.

Ugyancsak a nevelő feladata az elemzés eredményeinek összegezése és nyomatékosítása is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A közvetlen (direkt) nevelési módszerek funkcionális rendszerének áttekintését lezárva, meg kell említeni, hogy ez a nagy módszercsoport a nevelésmódszertan egészén belül a legkidolgozottabb, legmélyebben definiált, s alkalmazásának is leginkább megvannak a hagyományai a gyakorlatban. Amit mindehhez megpróbáltunk hozzáadni az előzőekben, az az egyes módszerek, illetve alcsoportok személyiségformáló és hatásszervező funkcióinak elemzése, illetve egy funkcionális alapú metodikai szisztéma felvázolása volt.

Lényegében a direkt nevelési módszereket, az említett funkcionális és rendszerezésbeli adalékok nélkül, a 20. század szinte minden magyar neveléselméleti kézkönyve tárgyalja. A probléma ott van, hogy ugyanakkor a közvetlen nevelési módszerek mellett nem kerültek elemzésre, rendszerezése és definiálásra a közvetett nevelési módszerek. Ennek következtében ezek a gyakorlatban is kevéssé terjedtek el, alkalmazásuk nem vált hagyományossá, a nevelésmetodikai kultúra részévé. Ennél is nagyobb probléma azonban, hogy mindezek miatt a nevelési gyakorlat nem tudja végrehajtani a 10. életév után szükségessé váló metodikai és hatásszervezési váltást. Ez pedig komoly mértékben csökkenti a nevelés hatékonyságát, rontja a nevelő-növendék kapcsolatot, személyi ellenállást kelt a nevelői befolyással szemben.

Ezek a körülmények indokolják azt, hogy a továbbiakban meglehetős részletességgel tárgyaljuk a közvetett nevelési tényezők és hatások sajátosságait, s az egyes közvetett nevelési módszereket is.

6. 6. A közvetett (indirekt) nevelő hatások szerepe a nevelési folyamatban

A közösség személyiségformáló hatásrendszerével kapcsolatos kutatási eredmények alapján vált nyilvánvalóvá, hogy indokolt a teljes nevelési, személyiségformáló hatásrendszeren belül különbséget tenni közvetlen és közvetett hatásrendszer között (lásd E.2.; E.3.).

A közvetlen (direkt) hatásrendszer esetében a személyiségformáló hatások forrása a nevelő, akinek akciói (büntető, jutalmazó, meggyőző eljárásai stb.) az egyes növendékre irányulnak, bár annak fejlesztésével természetesen pozitív befolyást gyakorol a közösségre is.

A közvetett (indirekt) hatásrendszer forrása ezzel szemben a közösség tevékenysége, az ezen belül kialakított feladatok rendszere, valamint a közösségi tevékenység keretében kibontakozó egyéb, sok esetben „tapasztalati” jellegűnek nevezett hatások, amely utóbbiakat maguk a közösség tagjai produkálják igen változatos kölcsönhatások, interakciók formájában.

A közvetett hatásrendszer értelmezését illetően egységesnek tekinthető az az álláspont, miszerint ennek a hatásrendszernek az alapja a közösség tevékenysége, s ez a tényező a meghatározó a személyiség formálásában.[16] Ugyancsak egyetértenek az idézett források abban a vonatkozásban, hogy a közvetett hatásrendszer életre hívásában és orientálásában a nevelő is nélkülözhetetlen szerepet tölt be, olyan értelemben, hogy szakszerű pedagógiai eljárásokat alkalmazva működik közre a közösség optimálisabb személyiségformáló tevékenységrendszerének és kölcsönhatásrendszerének kialakításában. Ilyen módon eljárásait nem közvetlenül az egyénre, hanem a közösség egészére vagy egy részére, illetve ennek tevékenységére irányítva indirekt úton járul hozzá a közösség tagjainak a fejlődéséhez. Végeredményben a nevelőnek a közösség személyiségformáló hatásrendszerét (tevékenységét és azon belüli vagy ahhoz kapcsolódó interakcióit orientáló szakszerű eljárásait nevezhetjük közvetett (indi- rekt) nevelési módszereknek.

Mindebből kitűnik, hogy a közvetett hatásrendszer, felfogásunk szerint, nem azonos az ezt a hatásrendszert orientáló nevelési eljárásrendszerrel, s ez utóbbi az előzőhöz viszonyítva másodlagos, de nem mellőzhető tényezőnek tekinthető. Ennek az összefüggésrendszernek az átgondolása egyúttal azt is világossá teszi, hogy a közvetett hatásrendszer elemeinek, belső viszonyainak, hatékonyságbeli paramétereinek intenzív elemzése és ismerete nélkül nem képzelhető el az ezt a hatásrendszert hatékonyan irányító adekvát nevelési metodika kidolgozása sem.

Ezen a területen is sok, jól hasznosítható felismerés született napjainkig a közösségi tevékenység tartalmi-minőségi és formai-szervezeti jellemzőit, valamint a tevékenység keretében kibontakozó interakciók különböző változatait és hasznosítási lehetőségeit illetően. Amit hiányolni lehet, az inkább a közösség teljes személyiségformáló hatásrendszerének, a közvetett hatásrendszer elemeinek a személyiség ösztönzőrendszerének és magatartásának formálásában betöltött szerepük szerinti analízise, továbbá ilyen értelemben vett funkcionális rendszerük felvázolása, a gyakorlati felhasználásukat biztosító főbb nevelési eljárások együtteseinek kidolgozása, s mindezen keresztül ennek a hatásrendszernek a nevelési folyamatba

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

történő tényleges bekapcsolása. Ezeknek a feladatoknak a megoldása tehát részben még előttünk áll, s a felsorolt kérdésekre keressük a válaszokat a további fejezetekben.

7. 7. A kortársi interakciók mint közvetett nevelő hatások

Nyilvánvalóan megengedhetetlenül leegyszerűsítenénk a közösség magatartás- és személyiségformáló befolyásának lényegét, ha azt csak a közösségi tevékenység beidegző, begyakorló, szokásformáló hatásában jelölnénk meg.

Természetesen a közösségi tevékenység szokásformáló hatásait kiegészítő, egyéb pedagógiai jelenségek vizsgálata nem napjainkban folyik csupán, hanem már a 20. század elején megkezdődött.[17] Így igen sok pedagógiai munka utal a társas-közösségi közegben az egyének között lejátszódó különböző interakciókra, mindenekelőtt az utánzásra, amely nagy jelentőségűnek látszik a csoporttagok magatartásának alaku- lásában.[18] Találunk emellett olyan beszámolót is, amely a tanulóknak a közös feladat megbeszélése, megtervezése, az ezzel kapcsolatos döntések meghozatala közbeni kölcsönös érvelését, vitáit emeli ki, mint formáló-fejlesztő tényezőt.[19]

Egyre nyilvánvalóbbá vált tehát, hogy a közösségi tevékenység szokásformáló hatásánál szélesebb körű, bár a tevékenységtől elszakíthatatlan, annak talaján kibontakozó közvetett hatások is megjelennek a közösség életében, amely hatások azonban sajátos viselkedésűek, így működtetésük is speciális bánásmódot és feltételrendszert igényel. Ezt a specifikus jelleget mutatta ki az a felismerés, amely már 1909-ben felhívta a figyelmet a különböző csoportok eltéréseire a nevelési hatékonyság tekintetében, s ebből kiindulva definiálta az „elsődleges csoport” fogalmát, melynek alapvető jellemzője a csoporttagok közti szoros kapcsolat, amely kapcsolatok alapul szolgálnak az erkölcsi-társadalmi normák elsajátításához, valamint az egyén szélesebb társadalmi kapcsolatainak formálásához is.[20]

Az a tény, hogy a közösség vagy csoport személyiségformáló hatásainak optimális érvényesüléséhez a csoporttagok szoros kapcsolatai nélkülözhetetlenek, valószínűsíteni látszik azt, hogy itt ténylegesen a személyek közti különböző befolyásolási formákra gondolhatunk mindenekelőtt, hiszen ezek kibontakozása közvetlen személyes kontaktus nélkül valóban nehezen képzelhető el. Mindenesetre elmondható, hogy ennek az összefüggésrendszernek a felismerése alapján pedagógiai szempontból jelentős fordulat állt be a közösség személyiségformáló szerepének megítélésében, hiszen az „elsődleges csoport” megkülönböztetése más, átmeneti, lazább, kevésbé koherens csoportoktól segített ráterelni a figyelmet azon intézményes keretekre, mindenekelőtt az iskolára és az iskolai osztályra, melyeken belül a nagy személyiségformáló hatékonysággal bíró közösségek vagy csoportok tartósan funkcionálnak. Nem véletlen, hogy a nemzetközi szakirodalomban ezt követően számos olyan munkát találhatunk, amelyek az iskolai és osztályközösségek strukturális és funkcionális elemzésére koncentrálnak.[21]

Természetesen ez a vizsgálódás egyúttal olyan eredménnyel is járt, hogy a közösség életének, tevékenységének keretében a tanulók között lejátszódó interakciók, kölcsönhatások is egyértelműbben kerültek meghatározásra, így a „közösségi tapasztalat” kevéssé konkrét fogalma helyébe a személyiségformáló kölcsönhatásrendszert pontosabban fedő differenciált fogalmak szisztémája léphetett.

A közösségen belüli személyiségformáló kölcsönhatásrendszer „jelenségtanának” kidolgozottságát illetően azt mondhatjuk, hogy ezen a területen mindenekelőtt a regisztrálható részeredmények integrálása hiányzik.

Ha ennek az igénynek meg kívánunk felelni és áttekintjük a közösségi kölcsönhatásrendszer elemeinek feltárására irányuló kutatási részeredményeket, azt tapasztaljuk, hogy ilyen eredmények a 20. század húszas éveiben már nagy számban fellelhetők a pedagógiai szakirodalomban. Ebben a periódusban a kölcsönhatásrendszer elemeiként az utánzást, a sugalmazást, a meggyőzést és az ismeretek közlését emelték ki és írták le, amely elemek a közösségi érintkezés és együttműködés keretében törvényszerűen megjelennek, s személyiségformáló hatást fejtenek ki a csoport vagy közösség tagjai körében.[22]

Fontos momentum a fenti kutatási eredményekben a kölcsönhatásrendszer egyes elemeinek analízise mellett az, hogy a csoport vagy közösség tagjainak szerepe is elemzésre került a közvetett hatások keletkezésének és érvényesülésének folyamatában, s eközben világossá vált, hogy a csoportban vagy közösségben élő, illetve tevékenykedő egyén nem egyszerűen objektuma, tárgya a közösség oldaláról kiinduló hatásoknak, hanem ezen hatások alanya, forrása is. Ez pedig nem mást jelent, mint azt, hogy a közösségi hatásrendszer alapvetően a közösség tagjai közt kialakuló interakciókból, kölcsönhatásokból eredeztethető, s az utánzás, a sugalmazás, a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

meggyőzés és az ismeretközlés – lényegüket tekintve – a közösségben élő és tevékenykedő egyének kölcsönhatásformái. A közösség személyiségformáló hatásrendszere tehát a tevékenység szokásformáló hatása mellett végeredményben ilyen vagy ehhez hasonló kölcsönhatásformákból épül fel.

Meg kell jegyezni, hogy a felsorolt kölcsönhatásformák leírása és mibenlétük lényegének felvázolása még korántsem jelenti a teljes közösségi hatásrendszer feltárását, inkább csak az ezen a területen folyó vizsgálódások kiindulópontjának tekinthető, annál is inkább, mert jól érzékelhető, hogy a tárgyalt időszakban kiemelt kölcsönhatásformák némelyike – mint például a sugalmazás és a meggyőzés – részben túlzottan összetett, másrészt pedig meglehetősen tisztázatlan természetű pedagógiai jelenségeket takar.

A nemzetközi szakirodalom jól tükrözi a kölcsönhatásformák vagy más terminológiával az „interakcióknak" „interperszonális" hatásoknak a figyelem előterébe kerülését és intenzív vizsgálatát, s napjainkban általános az a felfogás, miszerint a szocializációs folyamatok, a normaközvetítés, a személyiségformálás folyamata döntően a gyermekcsoportok vagy közösségek tagjai közti interakciók eredményének tekint- hetők.[23]

Természetes, hogy a közösségen belüli interakciók pedagógiai jelentőségének konstatálása és ezen hatásrendszer sajátosságainak fokozott vizsgálata újabb felismeréseket eredményezett ezen a területen, s ennek megfelelően újabb kölcsönhatásformák kerültek leírásra és kipróbálásra. Így, széles körben elismertté vált a csoport vagy közösség tagjai egymásra irányuló értékelő kölcsönhatásainak nagy befolyásoló szerepe, a társak jóváhagyásainak, ítéleteinek a szülők hatását is gyakran felülmúló ereje.[24]

Talán még az értékelő kölcsönhatások befolyásánál is számottevőbbnek tekintik a szerzők a közösségen belüli kölcsönös példaadást mint kölcsönhatásformát, megjegyezve, hogy ez nagyon gyakran indítja a gyermeket vagy ifjakat társaik pozitív vagy negatív magatartási sajátosságainak elemi erejű utánzására, követésére, magatartásformák átvételére.[25]

Hasonlóan befolyásolja a személyiség szociális sajátosságainak alakulását egy viszonylag újabban leírt kölcsönhatásforma, a kölcsönös segítségadás is, amely aktualizálja s beépíti a közösség tagjainak személyiségébe a társadalmi felelősség normáját.[26]

Végül, de nem utolsósorban, a szakirodalom intenzíven foglalkozik a közösségen belül a tanulók között érvényesülő kölcsönös felvilágosító hatásokkal, amelyek saját nézeteik, normáik terjesztésére, átadására, cseréjére adnak lehetőséget és számottevő hatékonysággal alakítják a meggyőződést.[27]

Az áttekintett és elemzett kutatási eredmények alapján megállapítható a közvetett hatásrendszer lényegét illetően az, hogy ebben az esetben a nevelési folyamatban döntő szerepet játszó olyan hatásrendszerről van szó, amely nem a nevelő és nevelt közvetlen kontaktusából, hanem a közösség tevékenységének szokásformáló, begya- korló hatásaiból, valamint az egyén és a közösség egésze, vagy annak egy része közt létesülő kapcsolatból, illetve a közösség különböző megnyilvánulásaiból, akcióiból ered. Ezeknek a kapcsolatoknak és közösségi életfolyamatoknak a nyomán alakulnak ki a tanulók között azok az interakciók, amelyek a csoport és a társadalom elvárásait közvetítik.

A tanulók közösségi életének és tevékenységének megfigyelése azt tanúsítja, hogy a felsorolt kölcsönhatásformák, illetve azokon túl még a kölcsönös tiltás és a kölcsönös ellenőrzés nem szórványjelenségként, hanem rendkívül nagy gyakorisággal játszódnak le a csoport vagy a közösség tagjai között, s a tanulók igen érzékenyen reagálnak ezekre a hatásokra, magatartásuk jól regisztrálható változtatásával.[28]

A kölcsönhatások formai gazdagsága azt bizonyítja, hogy a belőlük felépülő közvetett hatásrendszer mindazon elemeket magában foglalja, amelyek a magatartás vezérlőrendszerét alkotó személyiségbeli képződmények három változatának kialakulását elősegítik. Ez önmagában is indokolja azt, hogy a pedagógia a szervezett, tevékeny közösséget a konstruktív magatartásformák kialakításához nélkülözhetetlen közegnek tartja (lásd E.2.).

A felsorolt kölcsönhatásformák funkcionálisan, tehát formáló hatásuk alapján homogén csoportokba rendezhetőek, attól függően, hogy az ösztönzőrendszer mely elemének kialakulását segítik elő elsősorban. Ilyen módon a következő funkcionális csoportokat kapjuk:

a szokások kialakulását elősegítő interakciók:

− kölcsönös követelménytámasztás, tiltás;

− kölcsönös segítségadás;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

− kölcsönös értékelés;

− kölcsönös ellenőrzés;

mintaközvetítő kölcsönhatásforma:

− kölcsönös példaadás;

meggyőződésformáló kölcsönhatásforma:

− kölcsönös felvilágosítás.

Látható tehát, hogy a közösség élettevékenységének keretében, a tevékenység szo- kásformáló-begyakorló hatásain túl mindazok a hatásegyüttesek fellelhetők, amelyek a magatartás determinánsainak formálásához nélkülözhetetlenek.

A kölcsönhatásformák személyiségformáló sajtosságait tárgyalva feltétlenül ki kell térni arra a jellegzetességükre, hogy ezek nem csupán azt a tanulót befolyásolják, fejlesztik, akire irányulnak, hanem azt is, akitől kiindulnak.

Ez azzal magyarázható, hogy a társakra, a közösség egy tagjára, egy részére vagy egészére irányított hatás (követelés, tiltás, értékelés stb.) különleges helyzetbe hozza azt a tanulót is, akitől a szóban forgó hatás elindult, s ez a különleges szocio-morális helyzet készteti őt arra, hogy saját személyiségébe és magatartásába olyan értékeket vigyen be, amelyek társaira irányuló hatását alátámasztják, jogossá, hitelessé, megalapozottá és így eredményessé teszik. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az olyan követeléseket, amelyeknek a követelménytámasztó sem felel meg, a társak nyíltan visszautasítanák vagy leplezett ellenállással fogadnák, s ugyanakkor, ha valaki valamilyen követelménnyel lép fel másokkal szemben, ez ugyanazon követelmény betartására ösztönzi őt magát is, s ez nem csak a kölcsönös követelménytámasztásra, hanem az ösz- szes többi kölcsönhatásformára is érvényes.

Végül az interakciókkal kapcsolatban ki kell emelni, hogy ezek lényegében a közösség közvéleményének megnyilvánulási formái. A közvélemény ugyanis úgy értelmezhető, mint a csoport vagy közösség meghatározott minőségű kölcsönhatásrendszere.

Ilyen alapon tehát a pozitív közvélemény a közösség fejlesztő irányultságú kölcsönhatásrendszerével tekinthető azonosnak.

8. 8. A kortársi interakciók irányításának feltételei és módszerei

A nemzetközi pedagógiai színtéren egyre inkább általánossá válik az a törekvés, amely a közvetett hatásrendszer nevelési lehetőségeit irányítottan, s optimális hatékonysággal igyekszik hasznosítani. Ez a törekvés különösen az utóbbi évtizedekben erősödött meg látványosan.[29] Ezt jelzi az a tendencia, hogy egyre több olyan vizsgálat eredményei jelennek meg a szakirodalomban, amelyek a társas-közösségi hatásrendszer szervezetének, irányításának lehetőségeit, s a szervezettség nyomán előálló hatékonyságnövekedést kutatják. Az ilyen irányú kutatómunka eredményezte többek között olyan törvényszerűségek megfogalmazását, miszerint „a szervezett csoport akkumulálja, fokozza az egyéni felelősségérzést, míg a szervezetlen gátolja”,[30] vagy a hatékony szocializációfolyamatok alapvető feltétele a csoport vagy közösség tagjainak koordinált elvárásminták alapján kialakuló szervezett interakciói.[31]

A személyiségformálásban szerepet játszó társas-közösségi hatások szervezettségét hangsúlyozó elméleti és gyakorlati szemléletváltozással kapcsolatban megengedhetőnek tűnik az a következtetés, miszerint ebben az esetben egyetemesen lejátszódó pedagógiai szemléletbeli módosulásról van szó.

Így általában elmondható, hogy a pedagógia mai képviselői a közösséget, a személyiségformálás eredményét meghatározó alapvető eszköznek, de nem automatikusan funkcionáló eszköznek tekintik, ennek megfelelően, a közösség fejlettségét nem a formai jegyek alapján, hanem a személyiségformáló funkció fejlettsége alapján ítélik meg.

Ezen az általános álláspontontúl, s ennél differenciáltabban is megfogalmazza a pedagógia a közösségi hatások nevelési hasznosításának szükségességét és lehetőségeit, amikor hangsúlyozza a közvetett közösségi

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

hatásrendszer széles körű alkalmazhatóságát, s a hagyományos nevelési módszerek ilyen úton történő kiegészítésének, a nevelési metodikai eszköztár bővítésének fontosságát.[32]

Ahhoz, hogy a hagyományos, közvetlen nevelési módszerek mellett felvázolhassuk a közvetett módszerek szisztémáját is, mindenekelőtt azt kell figyelembe vennünk, hogy ez utóbbi módszercsoport a közvetett hatásrendszer megszervezésére és irányítására szolgál.

Mielőtt a közvetett nevelési módszerek szisztémáját felvázolnánk, tisztáznunk kell a kortársi interakciókból származó személyiségformáló hatások optimális érvényesülésének fontosabb feltételeit.

A közösség tevékenységrendszerének sajátosságait elemezve, az eddigiek során világossá vált, hogy a közösség vagy csoport tagjait egymással szoros munkabeli kontaktusba hozva tudjuk biztosítani az értékes kölcsönhatások kialakulását. Ilyen módon a közösségi szükségleteknek megfelelő feladatok, ezek tartalma és normái önmagukban is betöltik a kölcsönhatások elsődleges szabályozó tényezőinek szerepét.

Ez azonban a kölcsönhatásrendszer szabályozásának elemi szintje, amellyel a nevelőmunkában nem elégedhetünk meg, hanem emellett élni kell azokkal a magasabb szintű irányítási formákkal, amelyek teljes értékűen garantálják a közvélemény célirányos hatásait. Létre kell tehát hozni, illetve működtetni kell a közösségen belül a kölcsönhatások, vagyis a közvélemény irányításának speciális feltételrendszerét: az információs és értékelő fórumokat, szerveket, kereteket, valamint a perspektívákat és hagyományokat.

A közösség információs és értékelő szervei körében mindenekelőtt az iskolai rádiót és az iskolai újságot kell megemlítenünk.

Azt mondhatjuk, hogy az iskolai rádió és újság jó lehetőséget teremt az önkormányzati szervek határozatainak megismertetésére, az ezzel kapcsolatos követelmények közvetítésére, a perspektívák, feladatok megismertetésére, az ezek megvalósítására történő ösztönzésre, de a közösségi feladatok megoldását elősegítő, illetve akadályozó tényezők, események, magatartásbeli megnyilvánulások értékelésére is.

A rádiónál és újságnál nagyobb múltú, de nem kevésbé fontos szervezeti keretei a közvéleménybeli hatásrendszer irányításának a kölcsönös plenáris értékelési fórumok. A kölcsönös plenáris értékelés fórumainak konkrét formája nagyon különböző lehet, s betöltheti ezt a funkciót az iskola-, illetve osztálygyűlés, a munkanapot megnyitó osztálybeszélgetés, a nevelőotthoni csoportmegbeszélés, vagy egyebek mellett a kollégiumi közgyűlés és az osztályfőnöki óra is, ha azon az adott közösség életének, munkájának értékelésére, elemzésére kap lehetőséget vagy felszólítást a csoport minden tagja.

Kérdés azonban, hogy az információs-értékelő fórumok és szervek által felkínált lehetőségek az interakciókat milyen irányban fogják mozgósítani? Lényegében azt a normatív alapot és tartalmat, amely meghatározza, hogy milyen irányban bontakoznak ki a kölcsönhatások, és milyen magatartási vagy személyiségbeli sajátosságok megerősítését vagy leépítését szolgálják, a közösség perspektívái és hagyományai alkotják. A perspektívák és hagyományok tehát funkcionális értelmezésben, vagyis a személyiségformálásban betöltött szerepük alapján, a közvéleményt alkotó interakciók fontos szabályozó, irányító tényezőinek tekinthetők.

Mind a perspektívák, mind pedig a hagyományok közvéleményt irányító funkciója olyan módon érvényesül, hogy ezek mint a közösség által elfogadott kritériumok, minősíteni, meghatározni segítik az egyes tanulók vagy csoportok különböző megnyilvánulásainak közösségi értékét, amely megnyilvánulások, ha megfelelnek a közösségi célkitűzéseknek vagy hagyományoknak, megerősítő kölcsönhatásokat váltanak ki, ha pedig ellentétesek a perspektívákkal és hagyományokkal, akkor leépítő interakciókat hívnak elő.

A perspektívák lényegét illetően mindenekelőtt látnunk kell, hogy szerepük nem egyszerűen a közösség mozgásának biztosítása, hanem a közösség tagjainak nevelése, morálisan értékes követelményrendszer közvetítése és az ezek elfogadtatását elősegítő kölcsönhatások mozgósítása és irányítása útján. A perspektívák nevelési követelményekkel alkotott szerves kapcsolatát mi sem jellemzi jobban, mint az a tény, hogy a különböző szintű perspektívák végső soron a követelmények különböző formáival azonosak, illetve megvalósításuk minden esetben feltételezi meghatározott nevelési követelmények teljesítését. Ha ez nem így van, akkor az adott perspektíva nem tölt be személyiségformáló funkciót.

A perspektívákról elmondottak szinte kivétel nélkül érvényesek a közösség hagyományaira vonatkozóan is. Míg azonban a perspektívák a jövőbeni célok megvalósításához szükséges követelményeket foglalják egységbe és közvetítik, addig a hagyományok a közösség életét stabilizáló normarendszert integrálják, s olyan interakciókat indítanak el, amelyek ennek a normarendszernek az elfogadását segítik elő.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A közvélemény irányításának és mozgósításának eddig elemzett speciális feltételei, az információs és értékelő fórumok, valamint a perspektívák és hagyományok kialakítására, megszervezésére és célirányos működtetésére is létrejöttek a megfelelő közvetett nevelési módszerek.

A közvetett nevelési módszerek funkcióinak közelebbi elemzése alapján megállapítható, hogy ennek a módszercsoportnak a köztudattal ellentétben nem lényeges fogalmi jegye az, hogy alkalmazásuk során a nevelő eljárásainak nem az egyénre, hanem a közösség egészére vagy egy részére kell irányulnia. Ez inkább esetleges, formai jellegzetességnek tekinthető csupán. A lényeges kritérium az, hogy a nevelő eljárása mindig valamely közösségi szükségletnek adekvát közösségfejlesztő (morális), illetve ön- fejlesztő tevékenységhez vagy akcióhoz csatlakozik, annak előkészítő, végrehajtó vagy lezáró fázisában. Ez a feltétele ugyanis annak, hogy a tevékenység beidegző, valamint a kölcsönhatások szokásformáló, mintaközvetítő és meggyőződésformáló befolyásai a kívánatos minőségben érvényesüljenek, és ténylegesen áttevődjenek a közösség egészére vagy egy részére, legfőképpen pedig, hogy a nevelő eljárása elveszítse direkt, felülről jövő jellegét és indirekt módon, a közvetett hatásokra támaszkodva, ezeket irányítva érvényesítse fejlesztő-szabályozó funkcióját.

Kissé konkrétabban megfogalmazva, a közvetett nevelési módszerek a közösség vagy csoport tagjaitól elinduló és a társakra irányuló, vagy rájuk ható szokásformáló, mintaközvetítő, meggyőződésformáló akciókat, megnyilvánulásokat, vagyis az interakciókat szabályozzák, teszik célirányossá, kiterjedtté és megfelelő gyakoriságúvá. Ennek megfelelően lényegében a nevelőnek a közösség tevékenységéhez, akcióihoz csatlakozó tudatosító, mintaközvetítő és szokásformáló eljárásai tekinthetők a kölcsönhatásokat szabályozó nevelési módszereknek. Az idesorolható módszerek orientáló funkcióikat olyan módon töltik be, hogy részben elindítják a kölcsönhatásokat, másrészt ezek irradiációját segítik elő a közösségen belül, továbbá a pozitív magatartás- és tevékenységformák megerősítésére, a negatív változatok leépítésére koncentrálják az interakciókat. Végül, de nem utolsósorban szabályozólag és motiválóan hatnak vissza a közösségfejlesztő tevékenységre is, a konstruktív akciók gyakoriságát fokozva.

Bár a kölcsönhatásrendszert elsődlegesen a közösségfejlesztő tevékenység tartalma és szervezeti formája meghatározza, azonban a magasabb szintű és teljes értékű szabályozáshoz a kölcsönhatások irányításának közvetett nevelési módszerei is nélkülözhetetlenek (lásd E.3.; E.4.).

Ezen a ponton eljutottunk annak a kérdésnek a megfogalmazásához, hogy általában milyen többletet nyújt a nevelési folyamat számára a társas közegben többé-ke- vésbé spontánul kibontakozó közvetett hatásrendszerhez viszonyítva a közvetett nevelési módszerek alkalmazásával irányítottá tett közvetett hatások rendszere?

A kérdésre adandó válaszok előtt ki kell emelni, hogy az irányított és irányítatlan közvetett hatásrendszer kvalitatíve és kvantitatíve is lényegesen eltérő jellegzetességekkel bír (lásd E.3.; E.4.).

Az irányított közvetett hatásrendszer esetében a magatartás- és személyiségformáló hatás a tevékenység tartalmának célirányos alakítása következtében közösségfejlesztő jellegű, s az optimálisan megválasztott tevékenységszervezési formák gyakori akciókra késztetve, a szokásformálás magas hatásfokát is garantálják. Nem mellékes továbbá, hogy a közvetett nevelési módszerek alkalmazásával a közvetett hatásrendszer terjedelme kettős értelemben is megnövelhető. A terjedelem megnövelése mindenekelőtt a tevékenységrendszer területén érvényesíthető olyan formában, hogy interakciók hívhatók életre olyan tevékenységfajták keretében is, ahol spontánul ez nem követezne be. Mindez szembetűnő akkor, ha az önkormányzati tevékenység, a fizikai munkatevékenység és a tanulmányi tevékenység ilyen irányú lehetőségeit hasonlítjuk össze. Kimutatható ugyanis, hogy míg az önkormányzati tevékenység keretében spontán módon is keletkeznek célirányos közvetett hatások, a tevékenység azon sajátossága következtében, hogy az önkormányzati akciók automatikusan kölcsönhatásokat is indukálnak, addig a fizikai munkatevékenység és a tanulmányi tevékenység csak a közvetett nevelési módszerek alkalmazásával tehető az indirekt hatások hatékony kereteivé.

A terjedelem növelése azonban nem csupán a tevékenységrendszer területén lehetséges és kívánatos, hanem legalább ilyen mértékben a különböző tanulói rétegek vonatkozásában is. Ezzel kapcsolatban kimutatható, hogy a tanulók számottevő rétegeinél a nem megfelelő környezeti-pedagógiai hatásegyüttesek következtében már a közvetlen (tekintélyi) magatartás- és tevékenységszabályozás fázisában nevelési deficitek képződnek, amely magatartási és személyiségbeli negatívumok megakadályozzák azt, hogy ezek a rétegek spontán módon bekapcsolódhassanak a közvetett hatásrendszerbe. Az ő körükben tehát kialakul a közvetett hatásrendszerből való spontán kirekesztődés jelensége. Ennek következményeképpen az ilyen tanulók nevelődése leáll vagy negatív fordulatot vesz, ami sok esetben nemkívánatos minőségű, de szilárd autonóm magatartás-vezérlő feltételrendszer és magatartási tendenciák kialakulásához vezethet. Ez a veszély fenyegeti mindenekelőtt az alacsony tanulmányi teljesítőképességű, a valamely kiemelkedő általános vagy speciális képességgel nem rendelkező tanulói réteget; a szociometriailag kedvezőtlen helyzetű vagy deformált iskolai interperszonális

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kapcsolatrendszerben élő és közösségi szempontból destruktív interakcióknak kitett tanulókat; az önkormányzati tevékenységrendszerből kizárt tanulói rétegeket; az alacsony pedagógiai, erkölcsi és kulturális igényszintű családban nevelt tanulókat; a kevéssé orientáló családi nevelési hatásrendszerbeli hátterű tanulók csoportjait; a direkt túlszabályozó családi hatásrendszer neveltjeit, valamint a családon belül rendszeres önkiszolgáló és segítő tevékenységet nem folytató tanulói réteget (lásd F.2.).

A felsorolt tanulói rétegek személyiségének és magatartásának hatékony formálódása nem biztosítható globális, a rétegsajátosságokat figyelmen kívül hagyó nevelési hatásszervezéssel, a fenti tanulói rétegek közvetett hatásrendszerből történő spontán kirekesztődésének tétlen szemlélésével. Ezzel szemben a nevelési-nevelődési folyamat közvetett (szociális) szabályozású fázisában nélkülözhetetlen a rétegspecifikus hatásszervezés érvényesítése, vagyis az indirekt nevelési eljárások alkalmazása útján a közvetett hatásrendszer célirányos kiterjesztése a nevelési deficiteket hordozó, a deficitképző tényezőknek kitett, a közvetett hatásrendszer hatóköréből kirekesztődött tanulói rétegekre.[33]

Nézzük meg a továbbiakban, hogy mindezen feladatok ellátására konkrétan milyen közvetett nevelési módszerek állnak rendelkezésünkre.

9. 9. A közvetett (indirekt) nevelési módszerek funkcionális rendszere

A közvetett nevelési módszerek személyiségfejlesztő funkcióik alapján az alábbi módon csoportosíthatók:

1. a beidegzés módszerei:

− a perspektívák megszervezésének módszere;

− a hagyományok kialakításának módszere;

− a közvetett követelés;

− a közvetett ellenőrzés;

− a közvetett ösztönzés;

2. a magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének indirekt módszerei:

− a nevelő személyes részvétele a közösség tevékenységében;

− a pozitív egyéni és csoportos minták kiemelése a közösség életéből;

3. a meggyőződésformálás közvetett módszerei:

− a közvetett felvilágosítás módszere;

− a vita módszere.

A továbbiakban az egyes nevelési módszerek főbb alkalmazási szabályait tekintjük át, a személyiségfejlesztő funkcióknak megfelelő csoportosítást követve.

10. 10. A közvetett (indirekt) nevelési módszerek alkalmazási szabályai

10.1. 10.1. A beidegzés közvetett módszerei

Az idesorolható eljárások – a perspektívák megszervezésének módszere, a hagyományok kialakításának módszere, a közvetett követelés, a közvetett ellenőrzés és a közvetett ösztönzés – a beidegzési folyamat, a szokásformálás tartalmát és intenzitását határozzák meg. Közös jellegzetességük, hogy olyan tevékenység- és magatartásformákat preferálnak, amelyek a közösség életében és fejlődésében nélkülözhetetlen szerepűek, s ezek követésére mozgósítják a közösség tagjait. Amellett, hogy normatív alapot, magatartásbeli és

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tevékenységbeli tartalmat adnak a beidegzési folyamatnak, a tanulók közötti interakciókat is úgy irányítják, hogy azok a preferált konstruktív magatartás- és tevékenységformák átvételét, reprodukálását szolgálják.

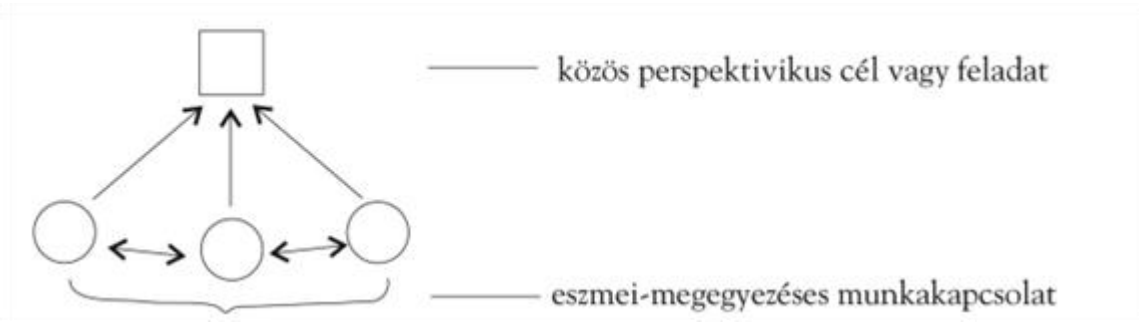
10.1.1. 10.1.1 A perspektívák megszervezésének módszere.

A perspektívák közelebbi vagy távolabbi célkitűzések formájában foglalják egységbe, integrálják azokat a magatartási szinteket vagy tevékenységbeli teljesítményeket, amelyeket a közösség élete, fejlődése során el kell érni, s amelyek teljesítése egyben a közösség tökéletesedését is szolgálja.

A perspektívák megszervezése során, mint orientáló jelentőségű szempontot kell figyelembe venni, hogy az egyes célkitűzéseknek egyrészt a közösség szükségleteivel kell adekvátnak lenniük, mivel megvalósításuk csak ebben az esetben kíván valódi közösségfejlesztő aktivitást, másrészt meg kell felelniük az egyes gyerekek szükségleteinek is, mert csak így vonzóak, és így fejtenek ki ösztönző hatást, így szolgálják a preferált magatartás- és tevékenységformák eredményes beidegződését, a tanulók önkéntes és intenzív bekapcsolódását a perspektívák megvalósításának folyamatába.

A sokféle, lehetséges perspektivikus célkitűzések között szerepelhet egy-egy nagyobb kirándulás; csoportos külföldi csereút; külföldi partneriskola fogadásának előkészítése; osztály- vagy iskoladíszítő akció megszervezése; nyári táborozás; iskolán belüli tanulmányi vagy színjátszó vetélkedők rendezése; képzőművészeti vagy manuális alkotások kiállítása; színművek előadása; énekkari bemutatók rendezése; bekapcsolódás a helyi önkormányzat környezetvédő akcióiba stb.

Mivel az egyes perspektívák kialakítása és a közösség részéről történő elfogadása egyben megegyezést jelent a közösség tagjai között, egy meghatározott feladat elvégzését, egy konkrét cél elérését illetően, a perspektíva megegyezéses kapcsolatrendszerbe egyesíti a tanulókat és célirányos interakciókat is indukál a perspektívák megvalósítása érdekében (lásd a 27. ábrát)



27. ÁBRA A perspektíva által létrehozott interakciós kapcsoatrendszer

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a beidegzési folyamat irányítását a perspektívák kettős mechanizmuson keresztül, részben a tartalom, a közösségfejlesztő aktivitás konkrét formáinak meghatározásán és rendszerré szervezésén, másrészt pedig a preferált magatartási és tevékenységi módok reprodukálását szolgáló célirányos kölcsönhatások indukálásán keresztül látják el.

Természetesen perspektivikus jellegű célkitűzések nem csupán az önkormányzati tevékenység, hanem a fizikai munkatevékenység, illetve a tanulmányi tevékenység területén is megfogalmazhatók, helyesebben megfogalmazandók, ami azt jelenti, hogy a perspektívák megszervezésének módszere olyan egyetemes nevelőeljárás, amely a növendékek tevékenységének minden formai variációjában alkalmazható a nevelési folyamat szakszerű irányítása esetén.

10.1.2. 10.1.2. A hagyományok kialakításának módszere.

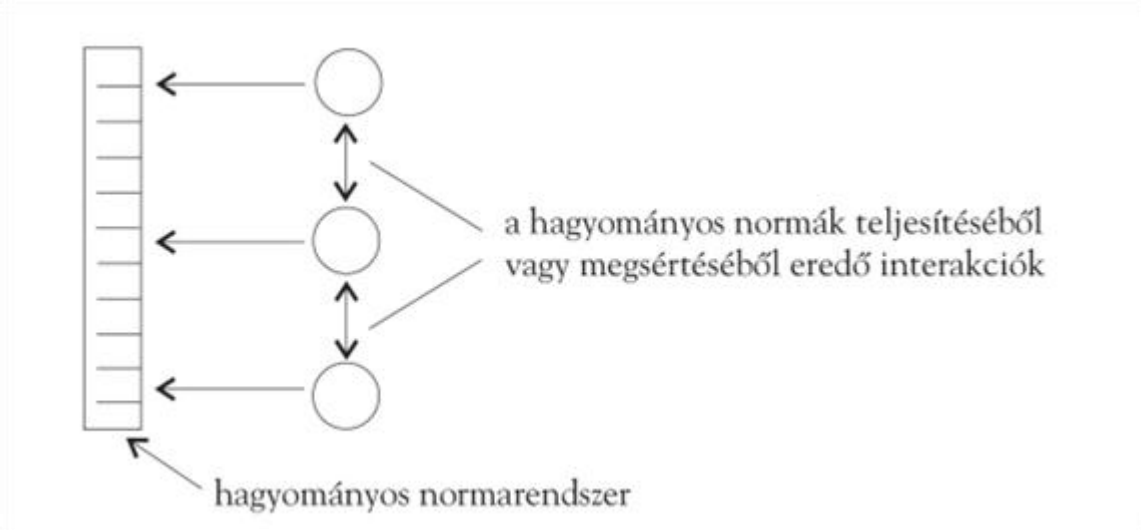
A hagyományok esetében különböző, a közösség összetartozását erősítő magatartási és tevékenységbeli normák vagy formai kereteik, akciók megszilárdulásáról és rendszerré szerveződéséről van szó, amely rendszer funkcionálisan a közösség fenntartását, kohéziójának fokozását célzó magatartás- és tevékenységformák megőrzését, folyamatos reprodukálását, s ennek eredményeként ezek beidegződését, szokásszerűvé tételét szolgálja.

Jól látható tehát a hagyomány esetében, hogy a beidegzési folyamatban mintegy a szelekciós tényező szerepét tölti be, amely kiiktatja ebből a folyamatból a szellemétől idegen elemeket, preferálja a rendszer elemeit, s

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

ugyanakkor normatív funkciót tölt be a kölcsönhatások szabályozásában is, orientáló támpontul szolgálva a közösség tagjai számára az egyes tettek értékének megítélésében (lásd a 28. ábrát).

A hagyományok kialakításával kapcsolatban hangsúlyoznunk kell ezek közösséget összetartó, kohéziót növelő, közösségbe befogadó, integráló jellegének fontosságát.



28. ÁBRA A hagyományok által létrehozott interakciós kapcsolatrendszer

A hagyományoknak a befogadó közösséget vonzóvá, nagy presztízsértékűvé kell tenniük a csatlakozni szándékozó, vagy az adott közösségben tanulni, dolgozni kívánó tanulók számára.

Ebből következően nem tekinthetőek nevelési értelemben hagyománynak az olyan megoldásmódok, amelyek valamely nevelési-oktatási intézménybe újonnan bekerült egyes tanulók vagy évfolyamok fogadását megalázó, elriasztó, szocio-morá- lisan romboló hatású ceremóniákkal („avatással") kötik össze, nemegyszer egy autokratikus, nem kellő szociális érettségű, felsőbb évjáratú tanuló, vagy tanulói csoportok kezdeményezésére, gyakran a pedagógusok tudta nélkül.

Az ilyen megoldásmódok, amennyiben hagyományossá válnak, generációkat szolgáltatnak ki destruktív, személyiségromboló kortársi interakcióknak.

A vázolt torzulások elkerülésének egyik útja lehet a prevenció, olyan értelemben, hogy a nevelő-oktató intézménynek célszerű kialakítania saját, nevelő hatású hagyományrendszerét, még azt megelőzően, hogy a destruktív megoldásmódok kialakulnának vagy megszilárdulhatnának.

10.1.3. 10.1.3. A közvetett követelés.

A meglehetősen bonyolult és kiterjedt beidegzési folyamatban a gyakorlás mozzanata a közösségi tevékenység, valamint a perspektívák és a hagyományok megszervezésével megfelelő keretet és alapot kap, sőt ez már az eredményes gyakorláshoz szükséges kölcsönhatásbeli, követelménybeli hátteret is biztosítja egyben. Ez a háttér azonban további pedagógiai szervezőmunkát igényel, mert e nélkül a kölcsönhatások gyakorisága nem feltétlenül optimális, sőt hatásuk iránya is torzulhat.

A beidegzési folyamatot támogató interakciók szervezését, irányítását szolgálja a közvetett követelés módszere.

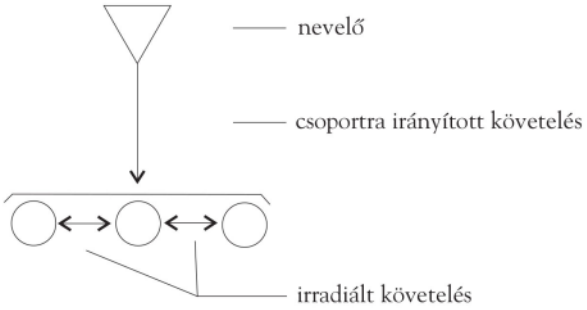
A közvetett követelés a csoport vagy közösség egészére vagy egy részére irányított, a nevelő által megfogalmazott követelménytámasztást jelent. A nevelő követelményei, mivel mindig valamilyen optimális tevékenység- vagy magatartásforma kialakítására, illetve reprodukálására irányulnak, normatív szabályozó szerepet is betöltenek a beideg- zési folyamatban.

Ugyanakkor a közösség vagy munkacsoport tagjainak egy része átveszi, megismétli, társai felé továbbítja a nevelőnek a közösségre irányuló követeléseit, ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a közvetett követelés alapul, mintául is szolgál a kölcsönhatások, főként a kölcsönös követelménytámasztás számára, s ösztönzést ad ezek elindításához (lásd a 29. ábrát).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A közvetett követelést elemezve szembetűnővé válik, hogy ez az eljárás egyértelműen arra szolgál, hogy a nevelési követelményeket a közvélemény követelményeivé, a közvéleményt pedig ezen követelmények közvetítőjévé alakítsa át. Lényeges sajátosságainak és hatásmechanizmusainak megértéséhez célszerű összehasonlítani a közvetett követelést a közvetlen követeléssel.

Ebből az összehasonlításból kitűnik, hogy a közvetlen követelésnél a nevelő a követelés szubjektuma, a gyermek pedig az objektuma. A közvetett követelés azonban jóval bonyolultabb formája a pedagógiai hatásnak, s már nem egy tanulóra gyakorolt befolyást irányoz elő, hanem azzal a céllal irányul egy ennek megfelelően kiválasztott növendékre vagy a gyermekek csoportjára, hogy kiváltsa az ő követelésüket más növendékekkel vagy gyermekcsoporttal szemben. Ez estben a gyermek már nemcsak célszemélye a követelményeknek, hanem közvetítője, hordozója is.



29. ÁBRA A közvetett követelés hatásmechanizmusa

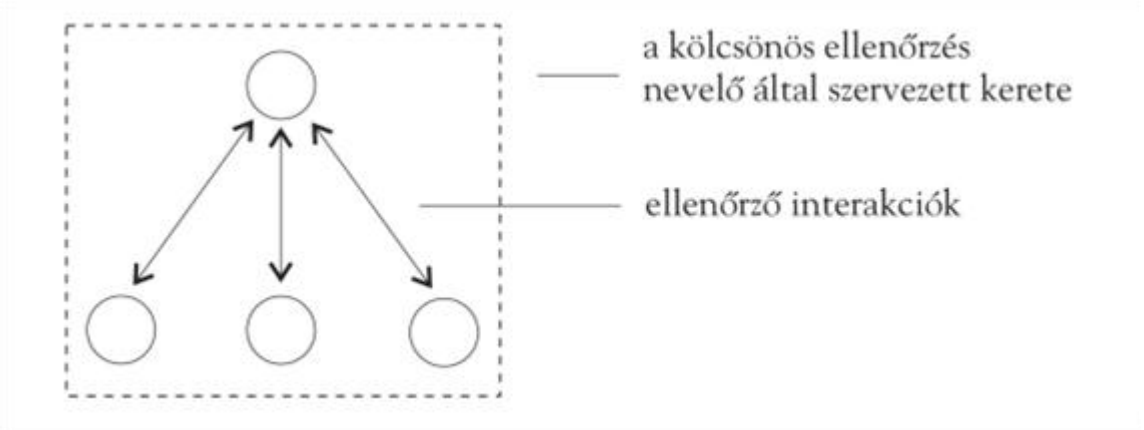
A közvetett követelés alkalmazásával kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy a nevelő közvetett követelését nem csupán a közösség, az osztály egészére vagy egy csoportjára, hanem egy „célszerűen kiválasztott” növendékre is irányíthatja. Az egy növendék célszerű kiválasztása ez esetben azt jelenti, hogy egy-egy nevelési követelményt azzal a tanulóval szemben fogalmazunk meg, aki a közösségi élet olyan területéért felelős, amelyre a követelményünk vonatkozik, s jelezzük, hogy tőle várjuk az adott követelmény végrehajtását. Mindebből látható tehát, hogy a közvetett követelés akkor sem ölti az egyéni követelménytámasztás alakját, ha a csoport egy tagjára irányul, s emellett az így megválasztott tanuló abban a helyzetben van, hogy megbízatásánál, tisztségénél fogva a közösségi élet adott területén illetékes is a követelmények közvetítésére és a megfogalazására.

10.1.4. 10.1.4. A közvetett ellenőrzés módszere.

A közvetett ellenőrzés módszere alapvetően a rendszeres beszámoltatás formájában realizálódik. Ilyen módon tehát az ellenőrző funkciót a közösség gyakorolja, de ennek alkalmait a nevelőnek kell megszerveznie, kialakítania. Ez az eljárás tehát mintegy a kölcsönös ellenőrzés kereteinek megteremtését jelenti, de természetesen a keretek kialakítása már önmagában is impulzust ad az interakciók elindításához, s így hozzájárul a beidegzési folyamat fenntartásához és irányításához, az optimális munkavégzés és magatartás konzekvens gyakoroltatásához (lásd a 30. ábrát).

Természetesen a rendszeres beszámoltatás formailag igen változatos módon valósítható meg, hiszen sor kerülhet tisztségviselők, önkormányzati szervek, munkacsoportok és meghatározott feladat elvégzéséért felelős egyes megbízottak beszámoltatására is a közösség egésze, egy része vagy valamelyik önkormányzati szerve előtt. A formai különbségek ellenére a közvetett ellenőrzés hatásmechanizmusa lényegében azonos módon érvényesül, s inkább az látszik fontosnak, hogy a rendszeres beszámoltatás valóban rendszeres, s a közösség életének, tevékenységének természetes mozza-a kölcsönös ellenőrzés nevelő által szervezett kerete

Created by XMLmind XSL-FO Converter.



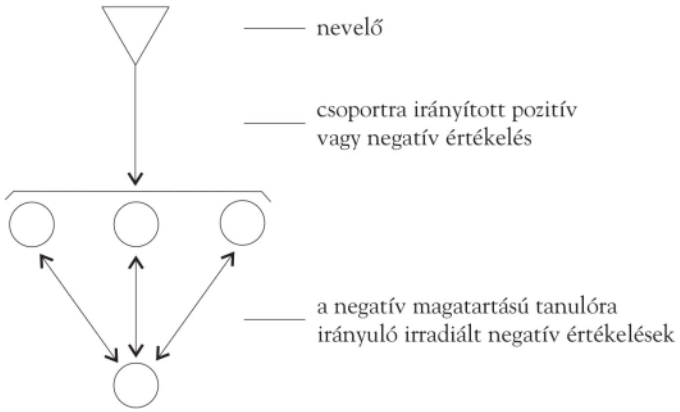
30. ÁBRA A közvetett ellenőrzés hatásrendszere

nata legyen, mert csak így tölti be alapvető funkcióját, az értékes magatartás- és tevékenységformák gyakorlásának folyamatossá és eredményessé tételét.

10.1.5. 10.1.5. A közvetett ösztönzés módszere.

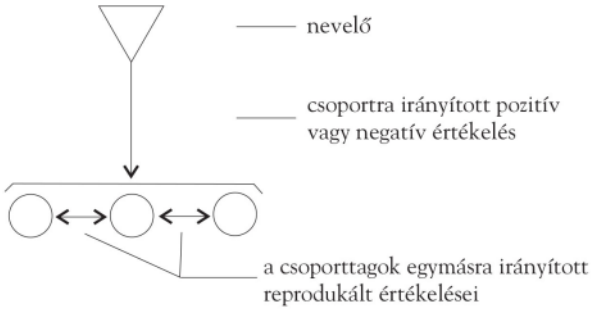
A közvetett ösztönzés módszere egyrészt a csoportos elismerés, csoportos elmarasztalás, csoportos jutalmazás és a csoportos megvonás, másrészt pedig a kölcsönös plenáris értékelés megszervezésének formáját öltheti.

A csoportos elismerés és elmarasztalás, a csoportos jutalmazás és megvonás esetében az értékelés a nevelő részéről indul el és a csoportra irányul. A kapott értékelést a csoport egésze vagy egy része átveszi és saját keretei között reprodukálja, szétsugározza. Ennek magyarázata az, hogy a csoportos értékelés esetében a csoport vagy közösség minden tagja azonos jutalmazó vagy büntető hatásban részesül, tekintet nélkül arra, hogy érdemeik vagy felelősségük eltérő mértékű. Ennek következtében a jutalmazó hatást jobban kiérdemlő, illetve a büntetőeljárás kiváltásáért kisebb mértékben felelős tanulók kiegészítő, értékelő interakciókat produkálnak társaik irányában. Ezek az értékelő kölcsönhatások pedig, amelyek természetesen büntető jellegűek, a közösségnek éppen azt a részét ösztönzik a pozitív magatartás- és tevékenységformák reprodukálására, amelyik erre a leginkább rászorul (lásd a 31. ábrát).



31. ÁBRA A közvetett ösztönzés hatásmechanizmusa eltérő érdemek vagy különböző mértékű felelősség esetén

Created by XMLmind XSL-FO Converter.



32. ÁBRA A közvetett ösztönzés hatásmechanizmusa azonos érdemek vagy azonos mértékű felelősség esetén

Előfordul természetesen, hogy a kapott jutalmazás jellegű értékelést a csoport vagy a közösség minden tagja egyenlő mértékben érdemelte ki. Ebben az esetben az történik, hogy a csoporttagok egymásnak közvetítik, szinte szó szerint megismétlik vagy felidézik egymás között többször is az értékelő akciót, jelentősen felerősítve így annak ösztönző hatását (lásd a 32. ábrát).

Ha azonban a csoportnál büntetés jellegű közvetetett értékelést alkalmazunk, figyelembe kell vennünk azt a gyakorlati szabályt, mely szerint az ilyen eljárás akkor ér célba, ha viszonylag erős kohéziójú csoportra vagy közösségre irányul, s ha a büntetőeljárás enyhe. Kis kohézió esetében ugyanis a csoportban indukált kölcsönhatások a csoport széteséséhez, az erős büntető hatás pedig a nevelővel való szembefordulóshoz vezethet.

A kölcsönös plenáris értékelés megszervezése az önkormányzati tevékenység eredményeinek, illetve az egyéb tevékenységformák keretében tanúsított magatartás értékelési alkalmainak megteremtésére szolgál.

Ami a kölcsönös plenáris értékelés konkrét alkalmait és kereteit illeti, erre a célra megfelelőek lehetnek az iskolai újság, az iskolai rádió, a közösségek különböző kiterjedésű összejövetelei, de az osztályfőnöki óra, sőt a szaktantárgyak óráinak egyes értékelő mozzanatai is (lásd E.3.; E.4.).

10.2. 10.2. A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének indirekt módszerei

A magatartási-tevékenységi modellek közvetítéséhez a tanulóközösségek tevékenységrendszerében két alapvető eljárás alkalmazásával járulhatunk hozzá. Az egyik eljárás a nevelő személyes részvétele a közösség tevékenységében, a másik pedig a pozitív egyéni és csoportos minták kiemelése a közösség életéből.

10.2.1. 10.2.1. A nevelő személyes részvétele a közösség tevékenységében.

A nevelő személyes részvétele a közösség tevékenységéen különösen a közös fizikai munka esetében szolgáltat hatékony magatartásmintákat a konstruktív tevékenység- és magatartásformákra. A nevelő bekapcsolódása a közös munkába, magatartásának gyors átvételét és az értékes interakciók gyakoriságának látványos megnövekedését eredményezi, ezentúl regisztrálható az adott tevékenységgel kapcsolatos pozitív viszony megerősödése, azaz az ilyen tevékenység iránti belső igény megjelenése is a tanulók körében.

Ennek a módszernek a helyes és rugalmas alkalmazásához azonban látnunk kell azt is, hogy a nevelő személyes részvételét nem szabad mereven értelmeznünk és kizárólag a közös fizikai munkaakciókhoz kapcsolnunk. Tehát nem arról van szó, hogy a pedagógusnak ugyanazt a munkát kell végeznie, mint a gyerekeknek. A személyes részvétel ugyanis magában foglalja általában mindazon magatartásformákat, amelyeken keresztül a nevelő jelzi a tanulóknak, hogy az adott feladat elvégzése, a tevékenység sikere számára nem közömbös. Ennek megfelelően, ha a munkafolyamatba közvetlenül nem is kapcsolódik be, de szervezi, irányítja, tanácsaival, útmutatásaival mégis tevőlegesen részesévé válik a tevékenységnek. A nevelő ilyen szélesen értelmezett személyes részvétele a közösség különböző tevékenységformáiban, nevelő hatás szempontjából azonos értékű a tényleges részvétellel (lásd E.3.; E.4.). Az ilyen módon tágan felfogott részvétel azonban alapvető kötelessége a nevelőnek, mivel ennek hiánya, vagyis a nevelő közömbös magatartása, a tanulók radikális elfordulását váltja ki a tevékenységtől, tehát veszélyes deformatív szerepet tölt be a nevelési folyamatban.

Azt, hogy a nevelő magatartási és tevékenységbeli mintái milyen meghatározó jelentőségűek lehetnek a tanulók kölcsönhatásainak és munkához való viszonyuknak az alakulásában, azok a vizsgálatok is tanúsítják, melyek

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

szerint a különböző minőségű modellt megtestesítő nevelő részéről a tanulókra irányuló hatások nagyon is eltérő eredményhez vezetnek. Így, a pozitív modell oldaláról kapott biztatás ösztönző hatású, míg ha negatív modell dicséri meg a gyermeket értékes cselekvéséért, ez fordított hatást eredményez.[34] Ennek megfelelően, ha a nevelő közömbös magatartást vagy lebecsülést mutat a feladattal szemben, de a tanulónál dicséri az optimális magatartásformákat, ez fordítva, vagyis iróniaként hat, „bumerángeffektust" vált ki.

Az a tény, hogy a nevelő példája, annak pozitív és negatív változatai egyaránt olyan nagy hatékonyságúak a közös tevékenység folyamatában, mint amilyenről a vizsgálatok tanúskodnak, azzal magyarázható, hogy a nevelői példa hatása ilyen szituációban másként érvényesül, mint a nevelő-növendék páros viszony keretében. A közös tevékenység esetében, úgy tűnik, a nevelő – szándékától függetlenül – maga is a munkabeli kapcsolatrendszer tagjává, s ezzel egyben az interakciók forrásává válik, mégpedig különleges státusa folytán igen nagy hatékonyságú forrásává, akinek felelősséget tükröző megnyilvánulásait a tanulók igen gyorsan átveszik és reprodukálni kezdik, de sajnos ugyanezt teszik a közömbös, passzív magatartási megnyilatkozásokkal is.

10.2.2. 10.2.2.Pozitív egyéni és csoportos minták kiemelése a közösség életéből.

Ennek a módszernek az alkalmazása az egyes tanulók, illetve csoportok által produkált értékes tevékenységbeli teljesítmények és magatartási megnyilvánulások, valamint az együttműködés példáinak kiemelését és a figyelem előterébe állítását jelenti.

A pozitív egyéni és csoportos modellek kiemelése, hangsúlyozása, a figyelem ezek irányába történő orientálása, több ok miatt is alapvető fontosságúnak látszik. Részben tapasztalati mintákat ad a magatartáshoz és tevékenységhez, normatív alapot nyújt az interakciók szabályozásához, ugyanakkor segít eligazodni a tanulóknak a közösségen belül előforduló sokféle minőségű magatartási és tevékenységbeli megnyilvánulás között, szelektálva a kevésbé értékeseket, preferálva a pozitívakat. Azt, hogy ez utóbbi funkció mennyire nem lebecsülendő, az is jelzi, hogy ilyen orientálás hiányában a tanulók gyakran követnek nagyon is torzító hatású modelleket, ugyanakkor pedig szembefordulnak az értékes, követendő magatartás- és tevékenységformákkal.

Ez az eljárás a pozitív minták hatását felerősíti, s a közvélemény hatásrendszerének irányító faktorává teszi. Ezt igazolják azok a kutatási eredmények is, melyek szerint a kiemelt, a figyelem előterébe állított, biztatást kapott modellek a gyermekek körében tekintélyre tesznek szert, s utánzást indítanak el, hatnak magatartásukra és így interakcióikra is, míg ez a befolyás önmagától nem jelenik meg.[35]

10.3. 10.3. A meggyőződésformálás közvetett módszerei

A meggyőződésformálás közvetett módszerei a közösségen belüli kölcsönös felvilágosító interakciók megszervezését szolgálják elsődlegesen, s így az erkölcsi, esztétikai, higiéniai stb. normák és eszmék közvetítéséhez, a meggyőződés formálásához járulnak hozzá.

Ez a módszercsoport a közvetett felvilágosítás és a vita módszeréből tevődik össze.

10.3.1. 10.3.1. A közvetett felvilágosítás módszere.

A közvetett felvilágosítás alkalmazása esetén a tudatosító hatás a nevelő részéről indul ki, a közösség egészére vagy csoportjára irányul, és szorosan kapcsolódik a közösségi tevékenységrendszer valamely konkrét akciójához.

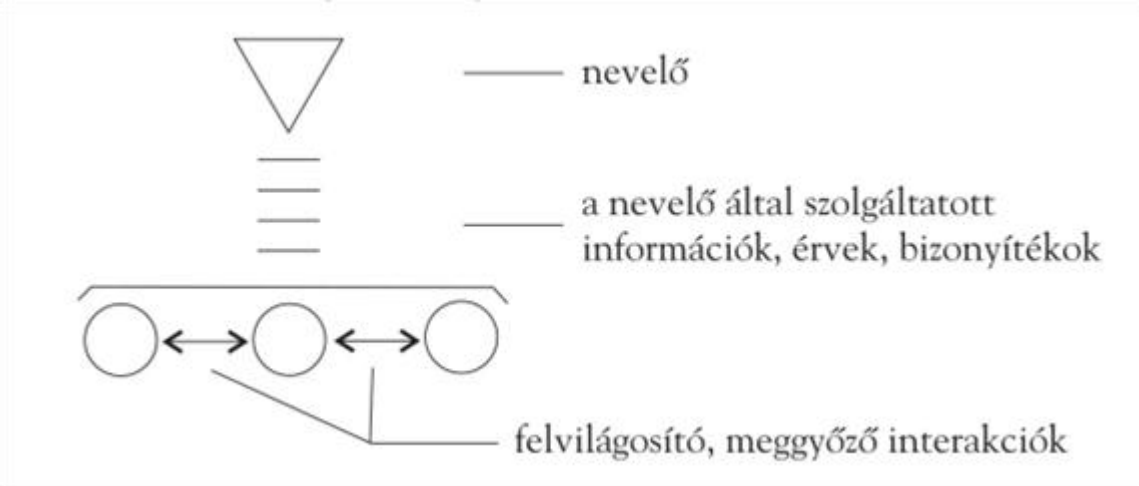
A közvetett felvilágosítás és a közösségi tevékenység szoros kapcsolatát jelzi az is, hogy a tudatosítás tartalmát vagy az adott tevékenységbeli akció társadalmi értéke, vagy a tevékenység sikeres elvégzése érdekében betartandó magatartási normák adják. (Például az eredményes csoport- vagy páros munka normái.)

Bármelyik változathoz tartozzon is azonban a közvetett felvilágosítás, a közösségen belüli pozitív felvilágosító kölcsönhatásokat mintegy érvekkel és információkkal tölti fel, s így azoknak kellő színvonalat és hatékonyságot biztosít, garantálva egyben nagy gyakorisággal történő megjelenésüket is a közösségi tevékenység folyamatában (lásd E.3.; E.4.).

10.3.2. 10.3.2. A vita módszere.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A vita mint nevelési módszer végső soron a kölcsönös felvilágosítás alkalmainak megszervezését jelenti. Tárgya éppúgy lehet valamilyen erkölcsi probléma, mint az osztály, az iskola tevékenységének egy-egy mozzanata, vagy egyes tanulók teljesítménye, magatartása. A vita során lényegében különböző tartalmú összefüggések elemzésére, következtetések megfogalmazására, normák, eszmék ezúton történő szelektálására és preferálására kerül sor.



33. ÁBRA A vita hatásmechanizmusa

A vita keretében éppen azért, mert nem hivatalos, felülről jövő formában érvényesül, nagy meggyőző erejű elemzéseket végezhetnek maguk a tanulók, s a normákat, eszméket egymás között hatékonyan közvetíthetik.

Mivel ez az eljárás aktív pozícióba hozza az egyént az elemzett, vitatott eszmékkel, értékekkel, normákkal kapcsolatban, az ezek iránti viszonyt is pozitívan befolyásolja.

Ehhez azonban szükség van a nevelő közreműködésére is, aki a megfelelő pillanatban exponált információival, megállapításaival, elemzéseivel teheti irányítottá a kölcsönös felvilágosítás folyamatát, mintegy megalapozva ezzel a helyes álláspontot elfoglaló tanulók akcióit (lásd a 33. ábrát).

Ugyancsak a nevelőre hárul az a feladat, hogy bizonyítékokat szolgáltasson a vita keretében formálódó konstruktív meggyőződések alátámasztására, megerősítésére. Tudjuk ugyanis azt, hogy bizonyíték nélkül nem lehetséges eredményes meggyőződésformálás vagy átformálás.

Meg kell jegyezni, hogy a vita formailag megszervezhető, frontálisan az egész osztály vagy közösség részvételével, de csoportmunka formájában is úgy, hogy 3-5 fős csoportoknak exponálunk munkalapon, elemzendő, megvitatandó problémát. Ez utóbbi esetben jobban biztosítható minden tanuló tényleges részvétele a vitában, és kapcsolatba kerülése a problémával, mint a frontális vitaforma esetében, s ez a felvilágosító interakciók nagyobb gyakoriságát és intenzívebb meggyőző hatását garantálja.

*

Az eddigiek valószínűleg meggyőzően jelzik, hogy a tanulók osztályközösségei vagy foglalkozási csoportjai s ezek tevékenysége rendkívül sokrétű és értékes nevelő hatásrendszer forrásaivá tehetők.

Ebből az is következik, hogy a 10. életévet követően szükségessé váló hatásszervezési váltás lényegében végrehajtható a közvetett nevelési hatásrendszerre történő átállással. Természetesen a tanulók kortárs csoportjainak interakciói és az ott kibontakozó tevékenység elvileg lehet nevelési törekvéseinkkel megegyező, de azzal ellentétes irányú is, ha nem kerül szakszerű nevelői irányítás alá. A közvetett nevelési módszerek alkalmazásával, mint látható volt, ez a sokszor rejtetten érvényesülő hatásrendszer jól orientálható, s befolyásának intenzitása ezekre a módszerekre támaszkodva jelentősen fokozható. Így a nevelés kritikus időszakában a gyerekek, személyi ellenállásuk megkerülésével, a nevelői befolyás számára hozzáférhetővé válnak (lásd E.3.; E.4.).

A nevelési folyamat s az ehhez kapcsolódó hatásszervezési teendők áttekintése jelzi, hogy a magatartás- és személyiségformálás, az életvezetés konstruktív irányba történő beállítása meglehetősen összetett, és sokféle összefüggés, törvényszerűség figyelembevételét igénylő feladat. Ráadásul azt is tudomásul kell vennünk, hogy a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nevelés folyamatát sok zavaró tényező torzíthatja el. Az így előálló torzulások, amelyek végső soron az egyén magatartásában és életvezetésében fognak tükröződni, csak nehezen, nagy időbeli és kapacitásbeli ráfordításokkal hozhatók helyre. Éppen ezért célszerű a deformációk megelőzésére törekedni. A továbbiakban a magatartási és életvezetési zavarok főbb előidéző tényezőit, illetve a megelőzés és az esetleges korrekció lehetőségeit tekintjük át.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

8. fejezet - VII. fejezet │ A magatartási és életvezetési zavarok kialakulásának okai és folyamata – a nevelési prevenció és korrekció

A magatartási és életvezetési zavarokat előidéző lehetséges okok, tényezők, nevelési-oktatási hiányosságok közül az alábbiakban csak a legtipikusabbakat, a legnagyobb gyakorisággal előfordulókat tekintjük át. További szelekciós szempontunk pedig az, hogy olyan devianciák elemzésére koncentrálunk, amelyek nevelési hatásszervezéssel megelőzhetők vagy kompenzálhatók.

Különösen a megelőzést állítjuk a figyelem előterébe, abból a megfontolásból kiindulva, hogy a nevelésre egyértelműen érvényes az az elv, hogy könnyebb, főként pedig hatásosabb a problémát megelőzni, mint utólag korrigálni. A megelőzés felel meg a nevelési gyakorlat természetének is, amely alapvetően preventív jellegű műveletekből áll, elébe megy a torzító hatásoknak, s az egyént védetté törekszik tenni ezekkel szemben, a pozitív magatartási és személyiségbeli sajátosságok kialakítása és megszilárdítása révén.

A vázolt megfontolások alapján a következő környezeti-pedagógiai ártó hatáscsoportok főbb elemeit, illetve azok következményeit tekintjük át:

− a családi környezet életvezetést (magatartást) deformáló hatásai;

− az iskola deformatív hatásai;

− a személyiség biogén sajátosságcsoportját károsító hatások és ezek magatartási-életvezetési következményei.

1. 1. A családi környezet életvezetést (magatartást) deformáló hatásai

A család személyiséget alakító hatásrendszerét elemezve, s az ezen a területen megszületett kutatási eredményeket számba véve azt látjuk, hogy a következő tényezők bizonyulnak nevelési szempontból a legmeghatározóbbaknak:

− a család teljes vagy részleges hiánya;

− a családi hatásrendszer túlszabályozó jellege;

− a családi feladatrendszer szűk keresztmetszete, vagyis feladat-, illetve tevékenységi lehetőségek hiánya;

– a családon belüli pozitív magatartási modellek hiánya.

A család teljes vagy részleges hiánya, az árvaság, félárvaság, válás miatti csonka család súlyosan és tartósan frusztrálhatja a gyerek biztonság iránti, felnőtt támasz iránti, szoros személyes kapcsolatok iránti szükségleteit. Ennek következtében előáll a gyereknél a támaszt-vesztettségi érzés, amiből részben úgy próbál szabadulni, hogy bárkivel, válogatás nélkül kész kapcsolatba lépni, aki erre hajlandó, s rendkívül erősen kötődik az ilyen partnerhez vagy partnerekhez.

A támaszt-vesztettségi állapot tehát egy sodródási veszély elindítója lesz az esetek többségében, s a gyerek deformatív személyek, vagy még inkább informális csoportok áldozatává válik.

A család teljes vagy részleges hiányának magától értetődő velejárója a család ellenőrző funkciójának gyengülése vagy megszűnése. Ez a sodródási veszélyt tovább fokozza, illetve szabad utat enged a magatartás szocio-morális jellegű torzulásainak is.

A támaszt-vesztettség érzése, a család ellenőrző funkciójának hiánya, továbbá a sodródás mind olyan rizikófaktorok, amelyek kedvező feltételrendszert, illetve ösztönzést jelentenek a gyerek számára ahhoz, hogy

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

részben pótcselekvésként, részben kompenzáló tényezőként, részben utánzásképpen a dohányzást, az alkoholizálást vagy a drogfogyasztást kipróbálja, elkezdje. Ezek az összefüggések azt is jelzik, hogy a családi kapcsolatok és interakciók helyébe lépő, irányítatlan vagy szocio-morális értelemben destruktív kortársi interakciók, mint közvetett hatások milyen ellenállhatatlan befolyást gyakorolnak a gyerekekre, természetesen ez esetben negatív irányban. Számos vizsgálat a rizikófaktorok körében az első közé helyezi a társak, a destruktív magatartású barátok hatását.[1]

A családi kapcsolatrendszer és a szülő-gyerek interakciók fontosságára utalnak azok a vizsgálatok, amelyek szerint a gyerek magatartására annak is negatív befolyása van, ha valamelyik szülő a lakóhelyétől, tehát a családjától távol dolgozik, úgynevezett ingázó, s ennek következtében ritkábban vagy rövidebb ideig tud együtt lenni a gyerekével (lásd F.5.).

Itt meg kell jegyezni, hogy a vázolt negatív folyamatokat indíthatja el az a család is, amely szerkezetileg ugyan teljesen ép, de a gyerekkel kapcsolatos ellenőrző funkcióját nem teljesíti, a gyerekkel nem törődik, fejlődését nem orientálja.

A családi kapcsolatrendszer hiányzó vagy hiányos voltát ellensúlyozni, a sodródási veszélyt megelőzni úgy tudjuk, ha a gyerek számára mesterségesen teremtünk pozitív, tartós felnőtt-gyerek és kortársi kapcsolati hálót.

Erre mindenekelőtt a családi modell mintájára szervezett nevelőotthoni kisközösségek alkalmasak. Ugyanakkor az iskolának is figyelnie kell a részben vagy teljesen támaszt-vesztett tanulókra. Őket nem lehet ugyanúgy kezelni, mint az ép családi háttérrel rendelkező gyerekeket. Az ebben a vonatkozásban hátrányos tanulók esetében az iskolának semmiképpen nem pusztán oktató intézményként kell viselkednie, hanem menedékként, támogató háttérként, főként pedig kapcsolatépítő tényezőként. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az ilyen gyerekekkel mellőzhetetlen a pedagógus-gyerek kapcsolatok tudatos javítása, kiépítése, ápolása és erősítése. Ugyanilyen fontos azonban az osztályon belül is olyan kortársi kapcsolatrendszerbe történő behelyezésük, ami elejét veszi annak, hogy kénytelenek legyenek külső kapcsolatok keresése irányába sodródni és deformatív csoportokhoz csatlakozni.

Természetesen ilyen megtartó iskolai kapcsolati háló kialakítása, szeparatív, értékeléscentrikus pedagógusi magatartás mellett nem, csak együttműködő, segítő magatartás mellett képzelhető el. Az is magától értetődő, hogy az iskolai tevékenységrendszer kooperatív szervezési modelljei kínálnak lehetőséget a kortársi kapcsolatok felvételére, megerősítését. Ebből következőn különösen ügyelni kell a sodródási veszélynek kitett tanulók bekapcsolására a kooperatív iskolai akciókba.

Mindebből látható, hogy az iskolai tevékenység különböző szervezési modelljei nem egyszerűen a feladatok elvégzésének hatékonyabb vagy kevésbé hatékony keretei, de a nevelési prevenció és korrekció nélkülözhetetlen tényezői is.

A család teljes vagy részleges hiányával szemben a másik szélsőséget, de negatív szélsőséget a családi hatásrendszer túlszabályozó jellege képviseli. Ez a túlszabályozó jelleg nagyon gyakran a családnak abból az aggodalmából fakad, hogy a gyerek minden megnyilvánulására kiterjedő ellenőrzés és irányítás nélkül fejlődését, nevelődését veszélyek fenyegetik, döntései megfontolatlanok, kockázattal járnak, s így minden döntést a felnőtteknek kell a gyerek helyett meghozniuk.

Ez a bánásmód sajnos azzal a következménnyel jár, hogy az így nevelt gyerekek önvezérlő képessége, döntési képessége, szociális képességei és készségei nem fejlődnek megfelelően, s gyakran felnőtt korban is önállótlanok, határozatlanok, labilis életve- zetésűek, könnyen befolyásolhatóak lesznek.[2]

A kompenzáló vagy preventív tényező ebben az esetben is az iskola, pontosabban az iskola tevékenységszervező funkciója lehet. Az ilyen gyerekek számára ugyanis az iskola biztosíthatja, részben kooperatív tevékenységformák, de még inkább az egyéni munkaformák és kitüntetetten az alkotótevékenység keretében a felelős döntések lehetőségeit, az egyenrangú partnerként történő részvétel sokoldalú alkalmait valamely feladat megoldásában. Az iskola által biztosított tevékenységi kínálat, és az alkalmazásra kerülő tevékenységszervezési modellek tehát ebben az esetben is az egyoldalú, a fejlesztést akadályozó családi nevelési hatásrendszer ellensúlyozói, illetve jótékony kiegészítői lehetnek.

A családi tevékenységi lehetőségek hiánya azt jelenti, hogy hiányzik a keret a pozitív magatartásformák gyakorlásához, vagyis a szokásformáláshoz. Ezen túlmenően, a tevékenységi lehetőségek szűkös volta csökkenti a tevékenységhez kapcsolódó, tehát formáló hatású interakciók lehetőségét is a családtagok és a gyerek között. Mindez egészében véve a szociális érést lassítja.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A tapasztalatok mellett empirikus vizsgálatok is azt igazolják, hogy a gyereket feladatokkal folyamatosan ellátó családok gyerekeinek neveltségi szintje felülmúlja az ilyen feladatrendszert nem működtető családban élő gyerekekét.

Ez azonban a kisebbik probléma. A súlyosabb gondot az jelenti, hogy a tevékenységi lehetőségek hiánya következtében beálló unalom a gyereket sokszor destruktív aktivitásra, akciókra készteti. Amennyiben ez még nem következne be, akkor is beállnak olyan pótcselekvések – leggyakrabban a hosszas televíziózás -, amelyek következményei nemkívánatos magatartásformák megerősödése lesz. Ezek között a magatartásformák között talán az első helyre tehető a tévéfüggés.[3] A tévéfüggés azonban a deformatív folyamatnak csak a kezdete, amely folyamat súlyosabb, szerteágazó devianciákat szülhet (lásd C.3.).

Az ilyen családi háttér ellensúlyozására a tevékenységi vákuumok áthidalása lehet a megoldás. A legszerencsésebb, ha ez iskolai szabadidős programok, kirándulások, táborozások szervezése révén valósul meg. A lehetőségek között azonban számolni lehet az ifjúsági szervezetek rendezvényeivel, szabadidős programjaival is.

A probléma súlyát jelzi, hogy az Európai Unió országai deklaráltan keresik a megoldást a dolgozó szülők, a csonka családok és a hátrányos szociális helyzetű családok gyerekei számára a tanítási időn túli iskolai foglalkoztatás és felügyelet biztosítá- sára.[4]

A családon belüli pozitív magatartási modellek hiányát azért kell kiemelten kezelnünk, mert ezek a családon belüli modelltanulás forrásai. Ezek fejlesztik ki a gyerekben a konkrét, személyhez kötött modellek utánzásának, követésének szükségletét.

Ezeknek a modelleknek a befolyását nem szabad lebecsülni, mert a gyerek ezek hatására hoz meg gyakran olyan döntéseket, mindenekelőtt a hivatása, illetve az életút szocio-morális jellegére, színvonalára vonatkozóan, amely döntések egész életére kihatnak.

Túlzás nélkül állítható, hogy nevelési szempontból létfontosságú a családon belüli pozitív modellközvetítő személyek léte. Amennyiben ez hiányzik, a gyerek személyiségének kriminalizálódása is bekövetkezhet. Ezt igazolják azok a vizsgálatok, amelyek szerint a visszaeső bűnözők többségének családi hátteréből hiányoztak a pozitív modellközvetítő személyek.[5]

Azok a kutatási eredmények is figyelmet érdemelnek, amelyek bizonyítják, hogy a családtagok alkoholizmusa és antiszociális viselkedése a gyerekeknél is valószínűsíti az ugyanilyen magatartásformák megerősödését.[6]

A kedvezőtlen folyamatok felerősödésének megelőzése érdekében ebben az esetben is az iskolának vannak teendői. Ez közelebbről azt jelenti, hogy részben az iskolának figyelnie kell az ilyen családi ártó hatások megjelenésének veszélyére, másrészt pedig, ha ezekről tudomást szerzett, a további súlyosabb következmények elhárítása céljából az illetékes hatóságok segítségét is kérnie lehet, illetve kell (lásd F.3.).

Amint az látható volt, az iskola sokat tehet a nem megfelelő családi hatásrendszer következtében kialakuló deformitások megelőzése érdekében, illetve ellensúlyozni is képes a család esetleges deformatív befolyását.

Ugyanakkor az összképhez az is hozzátartozik, hogy gyakran az iskola is elindít deformatív hatásokat és folyamatokat, amelyeket természetesen megfelelő gondosság és hozzáértés birtokában meg lehet előzni. A továbbiakban ezeket a megoldásmódokat, illetve nevelési hibákat tekintjük át.

2. 2. Az iskola deformatív hatásai

Az iskolai ártalmak sajnálatos módon nagyon sokfélék lehetnek. Emiatt csoportosításuk első megközelítésre nehéznek látszik. Legtöbbjük azonban besorolható két meghatározó jelentőségű csoportba, és összefüggésbe hozható a neveléselmélet két fő problémakörével, a tevékenységszervezéssel és az interakciók irányításával.

Eszerint az iskola deformatív hatásainak csoportjai a következők:

– az iskolai tevékenységszervezés hibái;

– az iskolai interakciók irányításának hibái.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az iskolai tevékenységszervezéssel kapcsolatban egy stratégiai hibát említünk elsőként. Ez a stratégiai hiba, helytelen tevékenységszervezési irány akkor alakul ki, ha az iskola fejlesztési célkitűzései tévesek. Ez a helyzet áll elő akkor, ha az iskola fejlesztési törekvései az ismeretrendszerre irányulnak, s mellőzik a szociális képességek, készségek, valamint a konstruktív szokások fejlesztését, megalapozását.

Ennek a téves fejlesztési koncepciónak gyakorlati velejárója a különböző tevékenységszervezési modellek eltérő fejlesztő hatásának figyelmen kívül hagyása, s a kooperációt, az egyéni felelősséget, fegyelmezett munkavégzést és döntéseket előtérbe állító megoldásmódok mellőzése.

Ezáltal több iskolai év folyamán olyan mértékű nevelési deficitek keletkeznek, amelyek egyáltalán nem vagy alig pótolhatók. A kriminálpedagógiai elemzések szerint komoly rizikótényezőnek számít az egyén életvezetésének destruktív irányba fordulása szempontjából a munka és fegyelmezettség szokásának hiánya, az önállótlan- ság és a szociális képességek fejletlensége (lásd F.6.).

Az említett hibák az iskola és a pedagógusok reduktív személyiségértelmezésével állnak összefüggésben a leggyakrabban. Ez alatt az értendő, hogy a személyiség struktúrájának komplexitását, összetettségét figyelmen kívül hagyva, abból csak egyetlen elem, az ismeretrendszer fejlesztését preferálja az iskola. Emiatt nem törekszik a tevékenységszervezés olyan módon történő alakítására, hogy annak fejlesztő hatása sokoldalúan, a személyiségnek az életvezetés szempontjából nélkülözhetetlen más komponenseire is kiterjedjen.

További, a tevékenységszervezés során gyakran elkövetett hiba a feladatok elosztásával áll összefüggésben. Ez azt jelenti, hogy egyes tanulói csoportok nem vagy csak ritkán kapcsolódhatnak be a tevékenységi folyamatba, ugyanakkor más csoportok monopolhelyzetet élveznek, vagyis szinte kizárólag ők a tevékenységi folyamat résztvevői. Ilyen módon kialakul egy kirekesztett csoport, s megjelenik az úgynevezett spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom (lásd F.2.).

A spontán kirekesztődés a gyakorlatban sajnos igen sok tanulót érint, és komoly nevelési deficitképző tényező.

Ebben az esetben a kiutat az olyan tevékenységszervezési modellek gyakori alkalmazása jelenti az iskola részéről, amely modellek szoros kapcsolatot létesítenek a tanulók és a feladatok között, az osztály minden tagjára kiterjedően. Ilyen tevékenységszervezési modell, többek között, a differenciált egyéni munka, a csoportmunka, páros munka, a bizottsági modell az önkormányzati tevékenység keretében, a projektmunka, az egyéni alkotótevékenység vagy a megegyezéses közös munka a termelőtevékenység esetében.

A spontán kirekesztődésnek a nevelési deficitek kialakulása mellett további negatív hatásai is vannak a tanulókra nézve. Klikkesedési folyamatokat indít el, konfliktusokat robbant ki a tevékenységi folyamatokba bekapcsolt és az onnan kirekesztett tanulói rétegek között. Amennyiben a kirekesztett réteg a nagyobb létszámú, ami nem ritkaság, ez a réteg leértékelő, megszégyenítő interakciókat produkál a sikeres, preferált, úgynevezett „stréber” tanulók csoportjánál, s ez utóbbiak minden pozitív megnyilvánulásával szemben. Eszerint tehát az osztályban kibontakozó interakciós folyamatok is torzulnak és deformatív jelleget vesznek fel.

Természetesen a kirekesztett tanulók mellőzve érzik magukat, az eredményesség iránti és a személyes presztízs iránti szükségletük is frusztrálódik, így beáll náluk egyfajta szembefordulás az iskolával és az iskola által képviselt értékrenddel. Ez azt jelenti, hogy a spontán kirekesztődés a deviáns magatartás kialakulásának rizikófaktorává válik. A nemzetközi vizsgálatok olyan megállapításokra vezettek, hogy „az iskolai tevékenységben való részvétel hiánya” és „az iskolától való eltávolodás” ténylegesen ilyen rizikófaktorok.[7]

A spontán kirekesztődés csak egyik elindítója a klikkesedési folyamatnak, amit több tényező is gerjeszthet. A pedagógusnak azonban tennie kell valamit az iskola, az osztály, sokszor pedig a társadalom értékrendjével is szembeforduló klikkek megerősödése és deformatív hatásuk kifejlődése ellen. Ez a fellépés azonban nem lehet di- rekt jellegű, mivel csak rontana a helyzeten.

A legcélszerűbb megoldás a klikkhez tartozó tanulók számára kooperációt kívánó feladathelyzetek szervezése, például a csoportmunka formájában. Ez azzal a következménnyel jár, hogy a klikk tagjai, akiket ugyan szoros személyi kötődés kapcsol össze, de kötődésük felszíni, külsődleges, nem lényegi sajátosságokon alapul, tapasztalati alapon kénytelenek ráébredni, hogy nem tudnak egymással eredményesen együttműködni. Bebizonyosodik ugyanis számukra, hogy a sikeres feladatmegoldáshoz szükséges tudás, készség, az együttműködés magatartásformái az eddig általuk preferált társakból hiányzik. Ráébrednek arra tehát, hogy személyes kötődésük alapja hibás volt. Kapcsolataik ennek folytán meglazulnak, átrendeződnek, a klikk fellazul, felbomlik, s az új személyi kapcsolatok már más preferenciák nyomán alakulnak ki.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A spontán kirekesztődéshez képest ritkábban előforduló, kevesebb tanulót érintő, de sokkal gyorsabban és hevesebben deformáló ártalom a formális kirekesztés. Ez a nevelési szempontból veszélyes eljárás a gyereknek a közösség általi nyílt bojkottálását, a közösségből való kizárását jelenti. Következményei az iskolával, a közösséggel, a pedagógusokkal történő szembefordulás on túl, a sodródási veszély kialakulásában, az infantilis bosszúban, a deformatív kapcsolatok megerősödésében, illetve a pótcselekvésekre (alkoholizálás, dohányzás, drogfogyasztás) való hajlam felerősödésében jelennek meg.

Nyilván az, hogy egy pedagógus ilyen eszközhöz nyúl, nem véletlen és nem előzmény nélküli lépés. Gyakran lehet hallani a tanároktól azt az érvet, hogy már nem tudott mit tenni a gyerek magatartásának megváltoztatása érdekében, mert minden próbálkozása eredménytelennek bizonyult. Ez az állítás többnyire igaz. Azonban a pedagógus által alkalmazni próbált eljárások köre többnyire szűk, és még gyakrabban csak a közvetlen (direkt) módszerekre, hatásszervezésre korlátozódik az ilyen esetekben, ami valóban nem vezet eredményre, sőt csak ront a helyzeten a gyerek fellobbanó személyi ellenállása miatt. Ezen a ponton tehát a formális kirekesztés helyett a hatásszervezési váltás, a közvetett (indirekt) nevelési módszerekre való átállás jelenthetne kiutat, és nyitná meg a valószínűleg eredményesebb próbálkozási lehetőségek körét a pedagógus előtt. Sajnos azonban tapasztalható, hogy a gyakorlatban, valószínűleg a közvetett nevelési eljárások kevéssé ismert volta miatt, ez a hatásszervezési váltás többnyire nem történik meg, s emiatt áll elő a krízishelyzet.

Végül, de nem utolsósorban, az iskolai tevékenységszervezési hibák sorában a tanulmányi tevékenység szervezésének azokkal a negatív megoldásmódjaival kell foglalkoznunk, amelyek a „tanulási sokkot”, a gyerekek tanulástól való elfordulását idézik elő. Ilyen hibák a tanulmányi tevékenység keretében előálló monotónia, a túlterhelés, a teljesítőképességet figyelmen kívül hagyó túlkövetelés, a motiválás elhanyagolása.

Ezek a hibák, amelyek következménye a tanulással szembeni demotiváltság megjelenése, természetesen sorozatos tanulmányi kudarcokhoz, sőt gyakran osztályismétléshez is vezetnek.

Kiemelve a következmények közül az osztályismétlés problémáját, ezzel kapcsolatban világosan kell látnunk, hogy itt nem csupán súlyos tanulmányi kudarcról van szó, hanem gyakran életre szóló, és az életvezetés minőségét is befolyásoló szocio-mo- rális traumáról is. Az osztályismétlő tanuló alig tolerálható megszégyenülési élményeken esik át, továbbá megszakadnak az előző osztályában kialakult személyes kapcsolatai, az új osztályban pedig szociometriai értelemben peremhelyzetbe kerül, mivel a kudarcaival járó alacsony presztízse miatt ez a közösség nem vagy csak nehezen fogadja be. Azt mondhatjuk tehát, hogy az osztályismétlő tanuló nagyon sok vonatkozásban hátrányos helyzetben lévő gyerek, aki sokoldalú segítségre szorul. A legjobb megoldás természetesen ebben az esetben is a prevenció, az osztályismétlés megelőzése lenne (lásd F.1.; G.1.; G.3.).

A tanulmányi teljesítménybeli hiányok vagy lemaradás szankcionálása helyett a segítségadással történő megelőzés lehetőségeinek megteremtését helyezik előtérbe az Európai Unió nem egy államában. Így vannak olyan iskolák, amelyekben felügyelt tanulást vagy korrepetálást szervez az igazgatóság. Másutt közös gyakorlásokra van lehetőség, pedagógus irányítása mellett, tanítási idő előtt vagy utána.[8]

Ezek a megoldások nemcsak a gyerek súlyos traumatizálódását, s az ebből fakadó elfajult konfliktusok kialakulását előzik meg a tanuló és az iskola, a tanuló és a pedagógusok, illetve iskolatársak között, hanem ahhoz is hozzásegítik a gyereket, hogy később a saját társadalmi reintegrációja, munkahelyhez jutása érdekében képes és kész legyen tanulmányok folytatására vagy átképzésre (lásd F.4.).

A tevékenységszervezés hibáihoz hasonlóan gyakoriak és deformáló hatásúak az iskolai interakciók irányításának hibái.

Ezek közül a legátfogóbb, a szinte minden gyereket érintő hiba a hatásszervezési váltás elmulasztása a pedagógusok részéről, a 10 éven felüli korosztályba tartozó tanulói évjáratok nevelése, oktatása során.

Amint arról korábban már szó volt, a 10. életév körüli időszakot követően a gyerekekben erős személyi ellenállás ébred a direkt nevelő hatásokkal és az ezeket keretbe foglaló nevelési módszerekkel szemben. Egyre inkább át kell tehát térnie az iskolának az indirekt hatásszervezésre, a kortársi interakciók nevelési célú orientálására, a nevelői befolyás ilyen úton történő érvényesítésére.

Ennek a váltásnak az elmulasztása a pedagógus-gyerek kapcsolat, áttételesen pedig a pedagógus-szülő kapcsolat romlásához vezet első lépésként. A kapcsolatok romlása a továbbiakban széles körű és állandósuló konfliktusokba torkollhat.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A kapcsolatok romlása következtében a gyerekek elzárkóznak a pedagógus nevelő-formáló hatásai elől, nem fogadják el azokat. Ezzel együtt a nevelő meggyőző és modellközvetítő funkciója sem érvényesül.

A vázolt negatív folyamatok megelőzésének kézenfekvő feltétele a hatásszervezési váltás végrehajtása, a közvetett nevelési módszerek és hatásszervezési technikák szakszerű alkalmazása.

Viszonylag gyakori iskolán belüli nevelési hiba a pedagógus részéről a kommunikációs kör besztikítése. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus csak egyes tanulókkal vagy egyes tanulói rétegekkel kommunikál, a többieket pedig kirekeszti a kommunikációs körből. Ez utóbbiak mellőzöttnek, frusztráltnak érzik magukat, s a preferált réteg tagjait kivételezetteknek tekintik. A következmény természetesen kapcsolatromlás, klik- kesedés lesz, ezek minden, már tárgyalt negatív hozadékával együtt.

Az iskolai interakciók irányításának hibái között végül, de nem utolsósorban, foglalkozni kell a gyerekek szűkebb körét érintő, de annál súlyosabb és veszélyesebb hibával, az egyes magatartási zavarok téves diagnózisával és helytelen kezelésével.

A magatartási zavarok közül, mint leggyakoribbakat és leginkább helytelenül ke- zelteket, a figyelemzavart és a gyerek indulati, neurotikus reakciót emeljük ki.

Ami a figyelemzavart illeti, ezt nemegyszer az érdeklődés hiányaként, érdektelenségként vagy esetleg lustaságként értelmezik egyes pedagógusok. Az értelmezésnek megfelelően büntetésekkel, elmarasztalással, különböző megvonásokkal próbálják kezelni. Természetesen ez az eljárás csak ront a helyzeten, hiszen a figyelemzavar oka az, hogy a gyerek, az őt magát mélyen érintő súlyos személyes gondjára, problémájára koncentrál, amit egyedül nem képes megoldani. A személyes problémára történő koncentrálás miatt nem tud az iskolai feladatokra, munkára figyelni.

A figyelemzavar egyébként nem életkorfüggő tünet. A felnőtteknél is nemegyszer jelentkezik, és olykor súlyos következményekkel járhat, például, ha valamely közlekedési jelzést hagy figyelmen kívül. Erre a közvélemény sokszor talál mentséget, megemlítve, hogy az illető figyelmetlensége a családi problémáira vezethető vissza. A gyerekek esetében ilyen mentségre való hivatkozást a felnőttek részéről ritkán hallunk. Mintha azt feltételeznénk, hogy a gyerek könnyebben birkózik meg a maga problémáival mint a felnőtt, vagy azt várnánk tőle, hogy könnyedén tegye túl magát ezeken a problémákon.

A megoldást tehát semmiképpen nem a közömbösség jelentheti a gyerekkel szemben, még kevésbé a figyelemzavar szankcionálása, hanem az okok, a háttértényezők felderítése és a gyerek problémáinak megoldásához nyújtott megértő és hatékony segítség, ha szükséges, akkor hatósági közreműködés igénybevételével is (lásd F.3.).

A gyerek neurotikus jellegű, indulati reakcióit tévesen fegyelmezetlenségként értelmezik a felnőttek, és ennek megfelelően kezelik.

Ezeket a magatartási megnyilvánulásokat a gyerek részéről büntető, szankcionáló, megszégyenítő, vagyis frusztráló hatások váltják ki. Reagálásai ezekre a hatásokra szokatlanok, túlméretezettek, elkeseredést tükröznek, alacsony tűrőképességre utalnak.

A tünetek mögöttes, személyiségbeli hátterét éppen a kiváltó körülmények világítják meg. Ebben az esetben ugyanis az a helyzet, hogy az illető gyereket már az adott esetet megelőzően túl sok frusztráció érhette akár a család, akár a társak vagy a pedagógusok részéről. Ezek a frusztráló hatások szummálódva, összegződve már meghaladják a gyerek tűrőképességét, toleranciáját, ezért egy újabb frusztráló hatást már nem tud elviselni, erre mintegy elhárítólag, tehát indulati jelleggel reagál.

Ebben az esetben is a háttértényezők felderítésére, az okok megszüntetésére, a gyerekre nehezedő, teherbírását meghaladó problémák elhárítására, a frusztrált állapot mérséklésére irányuló lépések vezetnek eredményre. Látnunk kell, hogy az ilyen reakciókat mutató gyerek nem feltétlenül „rossz” vagy fegyelmezetlen, hanem problémái vannak, s magatartási megnyilvánulásaival ezeket jelzi, mintegy öntudatlanul is segítséget kérve és remélve.

Mint látható, az iskolai interakciók irányítása, a pedagógus-gyerek közti interakciós folyamatok célszerű, korrekciót és fejlődést eredményező kezdeményezés a pedagógus részéről megköveteli a differenciált, az egyes gyerekek személyiségbeli sajátosságaihoz, családi hátteréhez, nevelési előzményeihez történő igazodást (lásd E.1.).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Azzal kell számolnunk tehát, hogy minden gyereknek megvan a maga pedagógiai előtörténete. Ebben az előtörténetben sokszor játszhattak szerepet olyan hatások, amelyek a gyerek személyiségének fejlődésében kisebb-nagyobb zavarokat idéztek elő. Ezekkel az előzményekkel tehát a pedagógusnak számolnia kell, amikor valamilyen nevelési eljárást alkalmaz, nem csupán azért, hogy eljárása eredményes legyen, hanem azért is, hogy ne súlyosbítsa még jobban a gyerek helyzetét, ne idézzen elő még nagyobb zavart személyisége fejlődésének folyamatában.

A következőkben éppen a helyes és egyénre szabott diagnózis felállítását elősegítendő, a személyiség biogén sajátosságcsoportját károsító fontosabb tényezőket és azok következményeit tekintjük át.

3. 3. A személyiség biogén sajátosságcsoportját károsító hatások és ezek magatartási-életvezetési következményei

A személyiség biogén sajátosságain a velünk született személyiségkomponenseket értjük, amelyek tehát nem a környezeti-pedagógiai hatások nyomán fejlődnek ki. Azt azonban tudjuk, hogy ezeknek a biogén sajátosságoknak a kedvező vagy kedvezőtlen irányú alakulását számos környezeti tényező befolyásolja. Természetesen az, hogy a biogén személyiség-összetevők milyen irányban alakulnak, vagy milyen hatások érik őket, az kihat az egyén életvezetésére is.

Ezeknek az összefüggéseknek a gyakorlatban történő érvényesülését követjük nyomon a továbbiakban, a biogén szükségleteket, az ösztönöket és a neurohormonális alapot fenyegető károsító hatások és ezek következményeinek elemzésével, kitérve természetesen a nevelői beavatkozásokkal történő korrekció, illetve a prevenció lehetőségeire is.

A személyiség biogén szükségletei, mint láttuk, a motiválás fontos eszközi tényezői lehetnek, de ennek a velünk született szükségletcsoportnak a kielégítése vezet el a szülő vagy más felnőtt iránti szeretet, ragaszkodás érzésének kialakulásához, a személyes kötődések megalapozásához is.

Ugyanakkor ennek a szükségletcsoportnak a tartós frusztrációja, különösen az egyedfejlődés korai fázisában, magatartási, személyiségfejlődési és életvezetési zavarok elindítója lehet.

Ebből a szempontból a legérzékenyebb szükségleteknek a következőket tekinthetjük: a táplálkozás, a pihenés, a mozgás, a játék és az érintés, vagyis a testi kontaktustartás szükségleteit.

A felsorolt szükségletek eseti frusztrációját is nehezen tűri a gyerek, illetve jelzi a frusztrált állapotot, vagyis a rossz érzelmi közérzetet. Így, a csecsemő, ha éhes, sír; ha fáradt vagy álmos, rosszkedvű, „nyűgös” lesz; ha a nagyobb gyereket hosszabb ideig mozdulatlanságra kényszerítjük (például iskolai ünnepélyek keretében), a pszichés megterheléstől akár rosszul is lehet; ha a gyerek nem jut hozzá a másoknál lévő, általa is igényelt játékszerhez, azt agresszív fellépéssel próbálja megszerezni, s ha nem sikerül, „toporzékol”; a síró csecsemőt, ha felvesszük, megsimogatjuk, magunkhoz öleljük, megnyugszik, mert a testi kontaktus, az „érintés” biztonságérzetet ébreszt benne.

Fontos tehát a velünk születet, biológiai szükségleti réteg megfelelő kezelése, korai és tartós frusztrációjának kerülése. Amennyiben ez a frusztráció mégis bekövetkezik, ez két távlati következményekkel járó, deformatív folyamat elindítója lehet.

Az egyik deformatív folyamat lényege abban áll, hogy csökken az egyén tűrőképessége, vagyis kevésbé tud ellenállni további frusztrációknak, illetve más környezeti ártó hatásoknak.

Ez azzal a következménnyel jár együtt, hogy felfokozódik a neurózishajlam, vagyis az alacsony tűrőképességű egyén könnyebben neurotizálódik, s mutatja az ingerületi neurózis tüneteit (indulati, agresszív reakciók), illetve a szorongásos neurózis tüneteit (félelmek, rossz alvás, éjszakai ágybavizelés).

A másik deformatív folyamat a súlyosabbik. Ennek keretében az egyénben kialakul az úgynevezett „önkárpótlási tendencia”.[9] A személyiségnek ez a sajátossága – értelmezésünk szerint – olyan pszichés állapotot jelent, melynek keretében az egyén úgy érzi, hogy őt élete során eddig annyi sérelem (frusztráció) érte, annyit „szenvedett”, hogy ezért mintegy joga van bármi áron is kárpótolnia önmagát. Lényegében ebben az esetben tehát felfokozott egoizmusról van szó, amelynek talaján az egyén mindenre és mindenkire való tekintet nélkül

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

érvényesíti önkárpótlási törekvéseit (lásd F.6.). Indokolás nélkül gázol tehát át mások érdekein, magatartási normákon, sőt törvényeken is, agresszívan reagálva az őt akadályozni, befolyásolni, fékezni próbáló beavatkozásokra.

A neurózis és az önkárpótlási tendencia együttes megléte az egyénben a személyiség kriminalizálódásának közvetlen veszélyét jelzi, amely veszély csak fokozódik azáltal, ha az ilyen egyént újabb frusztrációk érik a nevelési folyamatban.

Látjuk tehát, hogy ebben az esetben nem fegyelmezetlenségről van szó, hanem komoly személyiségfejlődési és magatartási zavarról, amelynek diagnosztizálása, megelőzése, főként pedig kezelése nagyfokú körültekintést és átgondolt hatásszervezést igényel.

Mielőtt azonban a prevenció és a kezelés kérdéseire rátérnénk, a személyiség biológiai sajátosságcsoportját károsító hatások közül a neurohormonális alapot, vagyis az idegrendszert és a hormonrendszert fenyegető traumatizáló hatásokat tekintjük át, mivel ezek következményei részben hasonlóak az előzőekben tárgyalt tünetekhez.

A neurohormonális alapot, vagyis a személyiségstruktúra és az életvezetés biológiai bázisát meglehetősen sok ártó hatás fenyegeti. Ezek közül a leggyakrabban előfordulókat kronologikusan rendezve, beszélhetünk a terhesség előtti ártalmakról (szülők magas életkora, szülők közti közeli vérrokonság), a terhesség alatti ártalmakról (az anya dohányzása vagy alkoholizmusa, nem megengedett gyógyszerek szedése, az anya egyes terhesség alatti betegsége, káros vegyszerek belégzése, füstmérgezés), a szülés közbeni ártalmakról (koraszülés, fulladásos szülés).

A felsorolt traumatizáló hatások által elindított deformatív folyamatok ebben az esetben is két alapvető következménnyel járnak.

Az egyik következmény a frusztrációval megegyezően itt is a gyerek tűrőképességének alacsony szintje, következésképp neurózishajlamának megerősödése, neurotikus reakciók megjelenése lesz.

A másik következmény a személyiség kognitív sajátosságcsoportjának korlátozott fejleszthetősége, kognitív deficit kialakulása. A kognitív deficit miatt a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportja sem tud kellően funkcióképes szintre fejlődni, így az egyén önvezérlő képessége nem lesz teljes értékű, labilitás, befolyásolhatóság fogja jellemezni életvezetését.

A lényeg mindkét ártó hatás esetében az, hogy a gyereknél jelentkező magatartási problémákat helyesen diagnosztizáljuk, ne azonosítsuk rutinszerűen és tévesen a fegyelmezetlenséggel, rosszindulattal, értelmetlen makacskodással, és főként a helytelen diagnózis alapján ne sematikusan, leegyszerűsítő és ártó módon egyszerűen szankciókkal próbáljuk kezelni.

Fel kell tehát tárni a tünetek környezeti és személyiségbeli hátterét és segítő, támogató, fejlesztő hatásrendszert kell szerveznünk (lásd F.1.).

Kérdés azonban, hogy a gyakorlatban ez a segítő, támogató, fejlesztő hatásrendszer milyen elvek szerint alakítható ki a frusztrált és traumatizált gyerekek magatartási problémáinak kezelése, korrekciója vagy súlyosbodásuk megelőzése érdekében?

A hatásszervezés elvei közül az alábbi három kétségkívül a legfontosabb. Ezek:

– a védelem biztosításának elve;

– a kímélet biztosítása;

– az euforikus állapot megteremtése.

A védelem biztosításának elve azt jelenti, hogy a frusztrált és traumatizált gyerekek szokatlan magatartási megnyilvánulásai, főként pedig a kognitív deficit konstatálása a többi gyerek részéről – a megfelelő felkészítés hiányában – újabb, folytonos frusztrációkat indít el, olyan bántó reakciókat, amelyek gyakorlati változatai szinte végtelen sokaságúak, de amelyek halmozódva komoly terhelést jelentenek az amúgy is alacsony tűrőképességű, megzavart fejlődésű gyerekek számára, s így állapotukat rohamosan súlyosbítani fogják. Ezek ellen az újabb ártalmak ellen kell tehát a pedagógusnak hatékony védelmet biztosítania, illetve a többi gyereket

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

segítségnyújtásra, támogató magatartásra hangolnia, mindenekelőtt a magatartási problémák, vagy a teljesítőképesség zavarainak hátterét, eredetét megvilágítva (lásd G.5.).

A kímélet biztosításán azt értjük, hogy a magatartási, fejlődési problémákkal küszködő gyerekek alacsony tűrőképességére való tekintettel, különös tapintattal, körültekintéssel alkalmazzuk velük szemben az elmarasztaló, büntető jellegű, kudarcvisz- szajelző hatásokat, s ezeket csak enyhe formában és kis gyakorisággal vesszük igénybe.

Ezzel szemben a pedagógusnak tudatosan és a lehető leggyakrabban kell törekednie az ilyen tanulóknál az euforikus állapot, vagyis a „boldogságállapot” előidézésére.

Az euforikus állapot jelenti a legjobb feltételt a frusztrált vagy traumatizált személyiségű gyerekek gyógyulásához.

A pedagógus kezében van ugyanakkor a legtöbb lehetőség az euforikus állapot előidézéséhez. Ez a lehetőség pedig nem más, mint a sikervisszajelzés.

Az alacsony tűrőképességű gyerekek a kudarcvisszajelzésekre nagyon érzékenyek, s a kudarcvisszajelzések náluk általában fokozottan negatív reakciókat váltanak ki. Szerencsére azonban ugyanilyen érzékenyek a sikervisszajelzésekre is, de pozitív értelemben. Ezzel a lehetőséggel kell tehát velük kapcsolatban a pedagógusoknak minél gyakrabban élniük.

Végül az ösztönöket fenyegető főbb deformatív hatásokat s a megelőzés lehetőségeit vázoljuk fel. Ebben az esetben a szexuális ösztönök problémakörével foglalkozunk.[10]

Az ösztönökről tudjuk, hogy velünk születettek, szükségleti természetű képződmények. A teljes értékű szükségletektől azonban annyiban különböznek, hogy az ösztönök esetében születéskor még hiányzik az ösztönérvényesítő cselekvési program, ami a valódi szükségletnél – például a táplálkozási szükséglet vagy a mozgásszükséglet esetében – adott.

Az egyén az ösztönérvényesítő programmal tehát kezdetben nem rendelkezik, csak ösztönkésztetéssel. Az ösztönérvényesítés cselekvési programját később tanulja el.

A deformatív tényezők ezt a cselekvési programot torzíthatják, illetve a serdülés időszakában felerősödő ösztönkésztetéssel élhetnek vissza.

Az önérvényesítő program deformálásával fenyegető hatások elleni preventív védekezés az egyén és a társadalom szempontjából is létfontosságú.

A védekezés egyik útja az iskola által időben biztosított szexuális felvilágosítás. Ez a felvilágosítás azonban csak akkor éri el a célját, ha nem egyszerűen biológiai jellegű, tehát nem áll meg a biológiai összefüggések szintjén, hanem humán profilú, vagyis az emberi élet jelenségvilágát, főként pedig veszélyforrásait elemzi. Csak ebben az esetben készíti fel a gyerekeket a veszélyek elleni védekezésre, az önvédelemre.

A szexuális felvilágosítás mellett feltétlenül szükség van már a serdülést megelőzően a család és az iskola összehangolt, egymást kiegészítő, a gyerekre irányuló ellenőrző tevékenységének megszervezésére.

A kontroll erősítése természetesen nem jelentheti a gyerekek természetes aktivitási vágyának korlátozását, hanem a kontrollnak és a vonzó társas-közösségi programoknak, szabadidős foglalkozásoknak együttesen kell érvényesülniük.

Ez az elv az Európai Unió nem egy országában példaértékűen érvényesül. Találunk példát arra többek között, hogy az iskola felvállalja a gyerekek szabadidős tevékenységének szervezését is tanév közben, illetve a tanítási időn túl hétköznapokon is biztosítanak különböző tevékenységi lehetőségeket a tanulók számára. Van olyan állam, ahol az ilyen jellegű tevékenységeket az iskolákkal szorosan együttműködő szabadidőközpontokban szervezik meg.

Több országban az iskolák szünidők alatt is szerveznek foglalkozásokat a gyerekek számára, illetve gyermektáborokat működtetnek.[11]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az áttekintett nevelési hatásszervezési, továbbá prevenciós és korrekciós eljárások eddigi elemzése alapján, viszonylag biztonságosan meghatározhatóak azok a neveléselméleti és gyakorlati alternatívák, amelyek alkalmazása, egységbe szervezése egy optimális nevelőiskola-modellt alkothat, mivel ezek az alternatívák eredményeseknek, időtállóknak bizonyultak.

A továbbiakban az optimális nevelőiskola-modell jellegzetességeit, az ilyen modell kialakításába leginkább bekapcsolható megoldásmódokat tekintjük át.

Természetesen ezeknek a megoldásmódoknak a biztonságos megítéléséhez ismernünk kell kialakításuk előzményeit, azt, hogy milyen problémák, hiányérzetek indították el kidolgozásuk folyamatát, s ténylegesen, hogyan alakult a beválásuk, vagy mennyiben nem bizonyultak eredményeseknek.

*

Nyilvánvaló, hogy az eddig ismertetett neveléselméleti összefüggések és gyakorlati megoldásmódok nem előzmény nélküliek. Sokféle irányban tett próbálkozások, vizsgálatok, sikerek és kudarcok adtak alapot a tanulságok, következtetések, törvényszerűségek megfogalmazásához.

A 20. században az útkeresés a nevelés elméletére és gyakorlatára különösen jellemző volt. Ezek ismerete részben megóvhat bennünket a tévedések megismétlésétől, másrészt azonban az optimális hatásfokú megoldások integrálásának, továbbfejlesztésének ösztönzésével hatékonyabb elmélet és nevelési gyakorlat kialakítását is előmozdíthatja.

A továbbiakban a fenti megfontolások alapján vázoljuk fel azokat a főbb nevelési, elméleti és gyakorlati, pozitív és negatív variánsokat, amelyek közül természetszerűleg az előbbiek követése és az utóbbiak kerülése ajánlható az iskola nevelő-oktató munkájának megszervezésénél.

Ez az elemzés nem látszik sem feleslegesnek, sem életszerűtlennek, hiszen vizsgálatok bizonyítják, hogy nem csupán a pedagógusok, de a szülők, sőt a gyerekek is keresik az igényeiknek és a fejlesztésnek leginkább adekvát megoldásmódokat, az „ideális” iskolát, s elvárják, hogy az iskola tegyen lépéseket ennek megvalósítására (lásd G.1.).[12]VIII.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

9. fejezet - VIII. Az optimális nevelőiskola-modell jellemzői

A 20. század fordulója óta sokféle nevelési irányzat született, s nagyon különböző nevelési koncepciók fogalmazódtak meg. Ezek némelyike igen széles körben fejtett ki meghatározó befolyást a nevelés gyakorlatára. Természetes, hogy a pedagógusok egyre inkább igénylik a tisztánlátást, és munkájuk tudatosságának biztosítása érdekében az eligazítást a neveléstudomány részéről a nevelési irányzatok és a nevelés gyakorlatának sokféleségében. Ez az eligazítás nem merülhet ki az elméletek és a gyakorlati tények puszta leírásában, ismertetésében. Ennek ellenére a szakirodalom többnyire csak ezt kínálja fel, s ritkán ad támpontokat ahhoz, hogy az egyes nevelési koncepciók, valamint a rájuk épülő megoldásmódok hatékonyságát, szakszerűségét, azaz pedagógiai értékeit vagy hiányosságait biztonságosan megítélhessük.

A megbízható tájékoztatáshoz tehát a szakmai elemzés, a sokoldalú összehasonlítás, az egyes megoldásmódok előnyös és kevésbé előnyös elemeinek bemutatása elválaszthatatlanul hozzátartozik. Ez teszi lehetővé azt, hogy ki-ki egyéni vagy saját intézménye nevelési koncepcióját, pedagógiai programját és gyakorlatát optimális szinten alakíthassa ki vagy fejleszthesse tovább. Ezt a szempontot érvényesítve törekszünk a következőkben a nevelés értelmezésének változásait, valamint a 20. század legnagyobb hatású nevelési koncepcióit elemzés alá venni, s ennek alapján a fejlődés irányait felvázolni.

Természetesen az elemzés nem hajtható végre meghatározott szempontrendszer nélkül. Az elemzés alapjául szolgáló szempontrendszer felvázolása nem megoldhatatlan feladat, hiszen a neveléstudomány mai fejlettségi szintjén lehetővé teszi annak megállapítását, hogy egy elméleti rendszerében teljes értékűen kidolgozott, koherens nevelési koncepció milyen elemekből épül fel.[1]

Ismeretes továbbá az is, hogy az egyes elemek milyen formában funkcionálnak hatékonyan vagy kevésbé hatékonyan, mikor tekinthetőek tehát optimálisan vagy kevésbé optimálisan kidolgozottnak, mely esetekben orientálják vagy dezorientál- ják a gyakorlatot. Mindebből kialakítható egy olyan elemzési szempontrendszer, amelyre támaszkodva megítélhetőek valamely nevelési koncepció, irányzat vagy kísérlet alkalmazásának, követésének várható következményei. Ez a szempontrendszer nem csupán az elméleti eligazodást teszi lehetővé a különböző nevelési teóriák és megoldásmódok között, hanem az egyes nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programjának kialakításához biztosít szakmai mérlegelési és döntési támpontokat.

Nézzük tehát mindenekelőtt a nevelési koncepciók elemeit, a köztük fennálló funkcionális kapcsolatokat, s ebből levezetve az elemzés alapjául szolgáló szempontrendszert.

Bármely nevelési koncepciót vizsgáljuk is, azt találjuk, hogy minden esetben fellelhetőek olyan lényegi összetevők, amelyek nélkülözhetetlenek egy nevelési teória felépítéséhez, amelyek éppen általános voltuk következtében alkalmasak a különböző koncepciók összehasonlítására.

Valamely nevelési modell minőségét meghatározó s annak kategorizálására alkalmas koncepcionális elemek kiemeléséhez, s ezek változatainak leírásához, valamint hatékonyságuk megítéléséhez az indukciós bázist a nevelési teóriák két nagy köre adta. Részben a 20. századot megelőzően a nevelés elméletét és gyakorlatát legmélyrehatóbban és legszélesebb körben meghatározó, Comenius Jan Amos Komensky (1592-1670) és Johann Friedrich Herbart (1776-1841) által kidolgozott nevelési koncepciók nyújtanak támpontot az elemzéshez. Gondolataik egységes elméleti rendszert alkottak, s ez hatásukat messzemenően megnövelte.[2] Bár időben és térben működésük távol állt egymástól, elméletükben mégis sok a rokon vonás, így nevelési felfogásukat nem teljesen indokolatlan együtt említeni és tárgyalni.[3] Hozzá kell mindehhez tenni, hogy Comenius fő műve, a Didactica Magna nem egyszerűen oktatáselméleti kézikönyv, hanem olyan átfogó pedagógiai munka, amely a szerző neveléselméleti felismeréseit és nézeteit is organikus egységbe fogva fejti ki. Ilyen alapon tekinthető Comenius az oktatáselméleten túl a nevelés elméletét és gyakorlatát is hosszú távon befolyásoló személyiségnek.

Az elemzéshez alapul szolgáló nevelési elméletek másik körét Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) és Johann HeinrichPestalozzi (1746-1827) gondolatai és az ezekből kiinduló 20. századi reformpedagógiai nevelési teóriák legjelentősebbjei alkotják.[4]

A nevelési modellek említett két nagy körének analízise világossá tette, hogy bármely nevelési koncepcióról is legyen szó, annak jellegzetességeit, megbízhatóságát, valamint hatékonyságbeli paramétereit, s ezzel együtt

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

alkalmazhatóságát is a modell meghatározott elemei, s ezen elemek kidolgozottsága, tudományos megalapozottsága és korszerűsége determinálja. Éppen ezért, ezek ismerete a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programjáért felelős vezető számára ugyanannyira nélkülözhetetlen, mint a koncepciót megvalósító pedagógusnak, illetve a gyerekek neveltetése ügyében dönteni hivatott szülőnek.

Ezek, a bármely nevelési koncepciót felépítő, minőségét meghatározó elemek, s egyben a koncepciót minősítő kritériumok a következők:

− a nevelési cél típusa;

− a nevelési teória alapjául szolgáló személyiségértelmezés;

− a koncepcióban érvényesülő nevelési folyamatfelfogás;

− a hatásszervezési modell;

− a nevelésmetodikai modell;

− a tevékenységszervezés elvei;

− a motivációval kapcsolatos viszonyulás;

− a pedagógusszerep modelljei;

− a tananyag kiválasztásának elvei;

− a szelektivitás vagy az integráció érvényesítése;

− a nivelláló és az adaptív bánásmód alternatívái;

− a különböző nevelési szintek megvalósulásának lehetőségei.

Természetesen a felsorolt általános koncepcionális elemek többféle egyedi változatban lelhetőek fel a különböző nevelési teóriákban. Lényegében ezen változatok minősége és kidolgozottsága alapján, helyesebben ezek átalakulásai, megjelenése, majd eltűnése alapján tudunk a nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési tendenciáira következtetni.

Ezen a ponton kell hangsúlyozni azt, hogy egy nevelési koncepció időbeli, történeti újszerűsége nem garantálja egyúttal annak minőségi magasabbrendűségét. A nevelés elméletének és gyakorlatának 20. századi alakulása sok zsákutcát, s ezt követő vargabetűket is mutat. Ezek megismerése a tévedések megismétlésétől óvhat meg bennünket, s a minőségi alternatívák felismerését teszi lehetővé.

Nézzük tehát a nevelési modellek minősítésére alkalmas koncepcionális elemek rendszerét, amelyek egymással szoros logikai és funkcionális összefüggésben állnak.

1. 1. A nevelési céltípusok változatai

Evidens, hogy minden nevelési koncepció valamilyen célkitűzésen alapul. Ez akkor is igaz, ha az adott teória nem fogalmazza meg egyértelműen a célját, vagy kifejezetten tagadja, hogy meghatározott cél elérésére törekedne. Ez utóbbi esetben ugyanis az történik, hogy a koncepciónak megfelelő nevelési folyamatszervezés és hatásszervezés objektíve és kirekeszthetetlenül valamilyen cél megvalósítása irányában hat. A célmegvalósítás ilyenkor latens módon érvényesül, de érvényesül, igaz viszont, hogy kisebb hatékonysággal, több véletlenszerűséggel terhelten.

Az is általános jellegzetessége a nevelési modelleknek a cél tekintetében, hogy a nevelési célkitűzések meghatározott típusú életvezetés megalapozására, kialakítására irányulnak. Ennek megfelelően, minőségileg beszélhetünk vallásos, morális, altruisz- tikus, sikerre orientált, önfejlesztő, közösségre orientált vagy többpólusú (komplex) céltartalmakról.

Az egyes céltartalmakat, s a nekik adekvát életvezetés-típusokat áttekintve látható, hogy azok mindegyike szociálisan és/vagy individuálisan is fejlesztő jellegű. Ennek alapján állítható, a különböző nevelési koncepciók közötti viták vagy nézeteltérések ellenére is, hogy a nevelési célok mindig konstruktívak. Destruktív nevelési cél

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nincs, ha igen, az nem nevelési célkitűzés, hanem manipuláció, s idegen a neveléstudománytól. Ezen a ponton nem mellőzhető a konstruktivitás fogalmának tisztázása. Konstruktív nevelési célon olyan célkitűzést értünk, amely megfelel egy szűkebb közösség érdekének, de nem ellentétes a legtágabb emberi közösségek érdekeivel sem. Ez a kritérium a valódi nevelési célok elengedhetetlen jellemzője. Ugyanakkor látnunk kell, hogy minden nevelési cél valamilyen típusú életvezetésben ölt alakot.

A nevelési célok konstruktív jellegéből következően ezek az életvezetési modellek is konstruktív, azaz fejlesztő jellegűek, s vagy az egyén vagy valamely közösség, vagy mindkettő fejlődését szolgálják.

A fentiek szerint tehát az egyes nevelési koncepciók között nem célkitűzéseik pozitív jellegű tartalma alapján tehetünk különbséget elsősorban, hanem cél- és értékelméletük kidolgozottsága, célmegvalósító és értékközvetítő törekvésük tudatossága, deklarált vagy nem deklarált jellege alapján.

Röviden: a nevelési értékközvetítés és célmegvalósítás tudatossága, kidolgozottsága szerint megkülönböztethetünk normatív és értékrelativista koncepciókat.[5]

1.1. 1.1. A normatív nevelési koncepciók

Közös és lényeges jegyük az, hogy deklarálják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által, s tudatosan törekszenek erre. Ennek megfelelően ezeket az értékeket és normákat hosszú távon fennmaradónak tekintik, olyanoknak, amelyeknek szerepet kell kapniuk az egyén életében, magatartása és életvezetése irányításában, mivel csak így képes az ember konstruktív módon a társadalomba beilleszkedni és tevékenykedni.

Ilyen alapállásból kiindulva az ebbe a kategóriába sorolható nevelési koncepciók pontosan meghatározzák célkitűzéseiket, s alapvető teendőjüknek tekintik cél- és értékelméletük részletes kidolgozását, bemutatását és indoklását.

Bár a comeniusi-herbarti nevelési modellre egyértelműen jellemző a normativi- tás, ez nem jelenti ennek az elemnek a korszerűtlenségét. Ezt az is alátámasztja, hogy számos reformpedagógiai vagy más 20. századi nevelési koncepció is normatív jelleget mutat. Gondoljunk a morálpedagógia vagy a munkaiskola markáns célkitűzéseire, s azok konzekvens és tudatos érvényesítésére a nevelési folyamatszervezésben.[6] De ugyanez vonatkozik a neotomista koncepcióra is, számos más vallásos nevelési irányzat mellett, valamint az alig néhány évtizede Németországban kidolgozott tár- sadalmipartner-viszonyra nevelés koncepciójára, amely újabb változatában a „konstruktív türelmetlenség” tulajdonságát jelöli meg mint legfőbb állampolgári erényt, s ennek kifejlesztését tűzi ki célul.[7] Mindebből az is következik, hogy a normativitás önmagában sem nem rossz, sem nem jó. A meghatározó tényező a közvetítésre kerülő tartalom, a célkitűzések minősége.

Természetesen ezekben a célkitűzésekben különböző céltartalmak jelennek meg, amint arról már szó volt. A céltartalmak különbözőségei gyakran szolgáltak türelmetlen szakmai viták ürügyéül, főként azért, mert azokban más-más értékek kaptak hangsúlyt, esetenként egyoldalúan domináltak. Általában az tapasztalható, hogy vagy valamely közösség érdekei, vagy az egyén fejlődését, sikerét megalapozó értékek irányában történnek meg a hangsúlyeltolódások. Ez az egyoldalúság azonban nem szükségszerű, a közösség és az individuum fejlődését egyaránt szolgáló, többpólusú (komplex) értékközvetítés minden nehézség nélkül érvényesíthető a nevelési folyamatban.[8]

A lényegi konzekvencia a fentiek alapján oly módon fogalmazható meg, hogy valamely nevelési koncepció normatív jellege nem jelez automatikusan konzervativizmust, ellenkezőleg – a nevelés hatékonyságának, az értékközvetítésnek jelentős szakmai feltétele lehet, mivel a nevelési folyamat célirányosságát erősíti.

1.2. 1.2. Az értékrelativista felfogás

Képviselőik olyan álláspontot foglalnak el, amely szerint a magatartási normák, a szociális-etikai értékek múltbeli emberi tapasztalatok alapján fogalmazódtak meg. Mivel azonban az élet és a világ folyton változik, ezek veszítenek alkalmazhatóságukból és jelentőségükből. A múltbeli tapasztalatokon nyugvó értékek nem orientálnak a jelenben, még kevésbé a jövőben, ezek alkalmazhatósága relatív.

Természetes, hogy az értékrelativista koncepciók nem dolgoznak ki részletes érték- és normarendszert, sőt figyelmeztetik a pedagógust arra, hogy ne avatkozzék be az értékképződés folyamatába. Az ilyen beavatkozást indoktrinációnak, doktrínák erőszakolt beprogramozásának minősítik. Ennek következtében azonban fennállhat az a veszély, hogy az értékközvetítés a tudatosság és célirányosság hiánya miatt nem lesz elég hatékony.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

E szerint a felfogás szerint a magatartási normák vagy erkölcsi értékek közvetítése helyett a gyerekeket életszerű körülmények között kell tevékenykedtetni, ilyen módon tapasztalatokhoz juttatni. Ezeknek a tapasztalatoknak az átgondolása alapján alakítja ki majd az egyén azokat a normákat, valamint a jóról és rosszról alkotott fogalmait, amelyeket az életben érvényesülni vél, és amelyekről az a véleménye alakul ki, hogy magatartásában is érdemes ezeket követni.

A nemzetközi szakirodalomban megfogalmazódott elemzések az értékrelativiszti- kus nevelési koncepciók hatékonyságbeli gyengéit gyakran szóvá teszik.[9] Összehasonlító pedagógiai vizsgálatok kimutatták ezt a problémát az Egyesült Államok nevelési gyakorlatát meghatározó instrumentalista koncepció esetében, míg mások az ön- kibontakoztatási nevelési teória alapján működő intézmények, így Summerhill példáján bizonyították a nem kielégítő hatékonyságot.[10] Talán ezzel is magyarázható, hogy az önkibontakoztatási koncepció tiszta formában sehol nem vált államilag bevezetett, a gyakorlatot általánosan meghatározó tényezővé.

Mindez azt is jelzi, hogy az értékrelativisztikus céltípus, bár a normatív változathoz képest történetileg újabb képződmény, nem jelent automatikusan korszerűbb vagy jobb megoldást. A normativitás fontosságát ennek megfelelően napjainkban egyre inkább hangsúlyozza a szakirodalom, általában a következőképpen, de meggyőzően érvelve: „Az ifjúkorban értékek és normák épülnek ki, a fiatal identifikációt keres. Legkésőbb tehát ebben a korban kell megalapozni számára a történelmileg és filozó- fiailag fontos és helyesnek tartott kulturális értékeket, hogy a moralitás kifejlődhessen. Ha ezt elmulasztják, szubkultúrák képződhetnek, egészen a társadalomellenes csoportokig."[11]

A nevelési cél természetesen nem csupán a nevelési folyamat célirányosságát, s ezen keresztül hatékonyságát határozza meg. Ez sem jelentéktelen befolyás. A célrendszer kidolgozottsága, illetve tartalmi sajátosságai azonban ennél távolabbra ható tényezők, amennyiben következményeik egy-egy neveléselméleti modell minden elemében fellelhetőek.

A nevelési cél legközvetlenebbül a nevelési koncepció személyiségértelmezését, áttételesen pedig nevelési folyamatfelfogását határozza meg. Ennek a meghatározó szerepnek a részleteit az alábbiakban követjük nyomon.

2. 2. A személyiségértelmezés változatai

Az a felismerés már pedagógiai evidenciának számít, hogy a nevelés célja meghatározza a nevelés eszköztárát.

A nevelési cél természetesen döntő befolyással bír a nevelési teória metodikai konstrukciójára, de nem közvetlenül, hanem csak távoli közvetítéssel – mint azt látni fogjuk. A cél közvetlenül a nevelési koncepció személyiségértelmezését határozza meg. Itt azonban tisztáznunk kell, hogy a személyiségértelmezés nem valamiféle pszichológiai személyiségelmélet kialakítását vagy beemelését jelenti a nevelési koncepcióba, hanem sajátosan pedagógiai jellegű, pedagógiai szempontok alapján konstruált, a célrendszerből levezetett személyiségkép kidolgozását értjük valamely nevelési elmélet személyiségértelmezésén.

Az így megszerkesztett személyiségkép általában két elemből épül fel. Az egyik elemet a személyiségkomponenseknek az adott nevelési koncepció által leginkább preferált hierarchizált rendszere alkotja. Természetesen minden nevelési teória szelektálja a pszichológia által definiált személyiségkomponenseket, s közülük csak azokat építi be az általa konstruált személyiségképbe, amelyek a megfogalmazott nevelési cél eléréséhez fontosnak látszanak. Ilyen módon határozza meg tehát a nevelési cél a nevelési modell személyiségfelfogását.

A sajátosan neveléselméleti szempontú személyiségképnek azonban van egy másik eleme is. Ez a másik elem egy többé-kevésbé határozottan megfogalmazott magatartás- és tevékenységrepertoár. Ez a repertoár azon magatartás- és tevékenységformák együttesével azonos, amelyeket a nevelési koncepció a növendékeknél ki akar alakítani, s amelyeket a nevelési célkitűzésekben is kifejtett formában vagy utalásszerűen szerepeltet.

Természetesen a személyiségkép, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár egymással összefüggenek, amennyiben azokat szakszerűen dolgozzák ki. Ez az összefüggés azt jelenti, hogy a személyiségkép olyan elemekből áll össze, amelyek ténylegesen meghatározó szerepet töltenek be a magatartás- és tevékenységrepertoár szabályozásában és determinációjában.

A személyiségkép, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár összehangolása azonban nem minden nevelési modellben történik meg azonos színvonalon. Tekintve, hogy a magatartást és a tevékenységet a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

személyiség ösztönző-reguláló sajátosságai determinálják a legközvetlenebbül, logikus lenne, hogy a nevelési koncepció keretében a regulatív, vagyis a motivációs személyiségkomponenseket preferáló személyiségkép kerüljön kialakításra. (Ilyen motivációs személyiségelemek mindenekelőtt az interiorizált magatartásminták és a meggyőződések, a már kialakult szokások.) Mégsem mindig ez történik. Megfigyelhető ugyanis, hogy egyes nevelési koncepciók a személyiség intellektuális jellegű (szervező-végrehajtó) sajátosságait (ismereteket, jártasságokat, készségeket, képességeket) állítják előtérbe, ezeket ítélik fontosnak a magatartás és tevékenység meghatározásában, s így a nevelés időbeli vagy hatásrendszerbeli kapacitásait is döntő mértékben ezek fejlesztésére fordítják.[12] Ez utóbbi elméletek nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy az intellektuális, szervező-végrehajtó sajátosságok fejlettsége önmagában nem határozza meg az egyén aktivitásának és életvezetésének szociális minőségét, s így a személyiségfejlesztés irányát is helytelenül jelölik ki.

Végeredményben tehát a regulatív személyiségfelfogás eredményeképpen alakulhat ki a neveléscentrikus iskolamodell, az intellektuális személyiségkép pedig az oktatáscentrikus iskolamodell kialakulását vagy fenntartását segíti elő. Az első változatban a motivációs személyiségkomponensek fejlesztése, a másodikban az intellektuális (szervező-végrehajtó) sajátosságok fejlesztése dominál.

Amint tehát látható, nem mindegy, hogy a nevelési cél milyen személyiségkép kialakítását inspirálja. A személyiségkép döntően szól bele a továbbiakban abba, hogy az adott nevelési modell vagy iskolamodell milyen személyiségkomponensek fejlesztésére koncentrálja erőit. Ezért fontos kérdés, hogy egy nevelési koncepció milyen személyiségbeli sajátosságok fejlesztését preferálja, s ezeket helyesen hierarchizál- ja-e, vagyis a konstruktív aktivitás és életvezetés lényegi determinánsait állítja-e előtérbe, vagy nem. Természetesen minden nevelési koncepció keretében megtalálható többé-kevésbé kifejtve a konstruktív életvezetés valamely elemének megalapozására való törekvés, ha csak töredékes formában is. Nyilvánvaló, hogy minél teljesebben kidolgozott a koncepció ezen eleme a személyiségkép területén, annál célirányosabban és hatékonyabban működtethető az adott nevelési modell.

Ez utóbbi állítást az az összefüggésrendszer is alátámasztja, miszerint bármely nevelési teória elemzése azt látszik igazolni, hogy a nevelési céllal együtt tételezett személyiségkép közvetlenül meghatározza a nevelési folyamatkoncepciót, ezen keresztül pedig áttételesen a nevelési hatásszervezési koncepciót, valamint ennek közvetítésével a nevelésmetodikai koncepciót is. Amennyiben tehát a személyiségkép kidolgozatlan, úgy az adott nevelési elmélet nem csupán azt nem tudja megmutatni, hogy mit fejlesszünk a nevelési folyamat keretében, de azt sem, hogy hogyan, milyen módszerekkel és eszközökkel.

A különböző nevelési teóriák és gyakorlati megoldásmódok áttekintése azt jelzi, hogy a neveléstudomány a differenciált pedagógiai személyiségkép kidolgozásával, főként pedig annak a nevelési modellekbe és a praktikumba történő integrálásával máig is adós. Természetesen regisztrálható fejlődés ezen a területen is, ennek üteme azonban nem kielégítő. A fejlődés kiindulópontját történetileg az intellektuális személyiségértelmezés és az azoknak megfelelő magatartás- és tevékenységformák megjelölése jelenti. Ezt a szintet képviseli a comeniusi-herbarti nevelési modell, de a szocialista pedagógiai koncepció sem tudott jól megragadható, saját személyiségképet konstruálni. Annál kiterjedtebb magatartáslistákat állított össze, főként pedig jellemzője volt az intellektuális személyiségkomponensek hangsúlyozása. Ezt a hiányosságot érezték is a neveléstudomány egyes teoretikusai, s megújítási törekvéseikben többször felbukkan a próbálkozás a képességek mellett a regulatív természetű szükségletek, beállítódások és az irányultság fejlesztését célzó nevelési koncepciók kidolgozására, s így a reformpedagógiai megoldásmódokhoz történő közeledésre, illetve azok meghaladására.[13]

A reformpedagógiai törekvésekben és más 20. századi nevelési modellekben is megfigyelhető az eltávolodás a comeniusi-herbarti koncepció intellektualisztikus személyiségértelmezésétől, s a közeledés a regulatív személyiségkép kidolgozásához. Így, a morálpedagógia a jellem fejlesztését, a funkcionális pedagógia a szükségletrendszer fejlesztését, az instrumentalizmus a tapasztalatokon alapuló meggyőződésrendszer, az önkibontakoztatás irányzata a szubjektív ideálok és meggyőződések, a társadalmipartner-viszonyra nevelés koncepciója a szociális szokásrendszer fejlesztését preferálja.[14]

Mindez természetesen jól jelzi a fejlődés irányát, de még mindig távol állunk egy sajátosan pedagógiai, a nevelés folyamatát szakszerűen és hatékonyan orientáló, koherens személyiségkoncepció kidolgozásától. Márpedig ez nélkülözhetetlen a nevelés elméletének és gyakorlatának érdemi megújításához, mivel a személyiségkép főként a nevelési modellnek a gyakorlathoz legközelebb álló elemeire hat ki döntő módon.

Nézzük meg a továbbiakban kissé részletesebben mindenekelőtt azt, hogy a nevelési cél, illetve a pedagógiai személyiségértelmezés milyen módon befolyásolják a nevelési folyamatkoncepciók kialakulását.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

3. 3. A nevelési folyamat értelmezésének alternatívái

A nevelési folyamatkoncepciókat két szempont alapján is osztályozhatjuk. A nevelési folyamat szabályozottsága szerint beszélhetünk irányított folyamatfelfogásról, valamint szabad nevelési folyamatkoncepcióról. Ebben az esetben tehát irányításának, szabályozottságának szoros vagy kevésbé szoros jellege szerint teszünk különbséget az egyes folyamatfelfogások között. Megkülönböztethetőek emellett a folyamatkoncepciók bázisuk szerint is. Ez alatt az a sajátosságuk értendő, hogy egy-egy nevelési teória mit jelöl ki a nevelési folyamat szervezésének alapjaként. Ebből a szempontból különbség tehető receptív, vagyis befogadásra épülő, valamint aktivitásra épülő nevelési folyamatfelfogás között. A két felfogás közti eltérés abban van, hogy az előző koncepció nem tekinti a nevelési folyamat szempontjából döntő fontosságúnak a gyerekek tevékenykedtetését, az utóbbi azonban igen.

Természetesen a különböző nevelési folyamatkoncepciók közti eltérések nem csupán formai jellegűek, s nem csupán az egyik vagy másik logikai kategóriába sorolást, hanem döntő mértékben a nevelés hatékonyságát határozzák meg. Ezért érdemes és szükséges velük közelebbről foglalkozni.

Tekintsük tehát át az egyes nevelési folyamatkoncepciók jellegzetességeit, s azt is, hogy a különböző változatok hogyan függenek össze a nevelési teóriák egyes elemeivel.

3.1. 3.1. Irányított nevelési folyamatkoncepciók

Az irányított folyamatfelfogás egyértelműen a normatív nevelési elméletek velejárója. Az ide sorolható folyamatértelmezések deklarálják a nevelési folyamat külső, a pedagógus által történő irányításának fontosságát, s a gyerek tevékenységének a felnőtt akciói útján történő orientálását. A nevelő az, aki előírja, hogy milyen tananyagot, milyen munkaformában és milyen sorrendben kell feldolgozni, s azt is, hogy a különböző tevékenységformák, programok milyen rendszerben követik egymást. Mindezt tehát nem bízza a gyermekre ez a koncepció. A döntő jellegzetessége, s ezt ismételten hangsúlyozzuk, a nevelési folyamat külső tényezők által történő irányítása, ami általában csak igen kevés teret ad a gyerek ötleteinek, kezdeményezésének, kívánságának, érdeklődésének.

Az irányítás ebben az esetben konstruktív feladatsorok és tevékenységi lehetőségek felülről, a pedagógus, a nevelő által történő szervezését jelenti, továbbá a tevékenység és magatartás kifejezett kontrollját, ami mintegy pozitív értelmű kényszerpályán tartva a gyerekek aktivitását, csak a nevelési céllal adekvát magatartás- és tevékenységformák produkálását teszi lehetővé, az ettől való eltérést vagy a destruktív megnyilatkozásokat nem.

Az ilyen módon irányított nevelési folyamatban a nevelők erőteljes szelektív hatásrendszert működtetnek, vagyis megerősítő hatásokkal ösztönzik a nevelési céllal egybeeső megnyilvánulásokat, s leépítő hatásokkal gátolják az ettől eltérőeket. Ennek megfelelően a pedagógusszerep meghatározó vonása ebben a keretben a direkt irányítás érvényesítése, az értékelésközpontú magatartás, az erőteljes és permanens kontroll.

Amennyiben az irányított nevelési folyamatkoncepció hatékonyságát kellene megítélni, az fogalmazható meg ezzel kapcsolatban, hogy ebben az esetben a hatékonyság számottevő lehet, amint azt a nemzetközi gyakorlat igazolja, amelyből ez a modell máig sem szorult ki, sőt sok támogató vélemény fogalmazódik meg vele kapcsolatban. Igaz viszont, hogy a túlzott szabályozás és az erős kötöttségek kifejezett demotiváló hatást gyakorolnak a gyerekekre, ami különösen a serdülés időszakát követően csökkenti a nevelési hatékonyságot. Mindezek ellenére ez a nevelési folyamatkoncepció ma is szilárdabban tartja nemzetközi pozícióit, mint a szabad nevelési folyamatértelmezésre alapozott modellek. Ez a folyamatfelfogás jellemzi többek között a morálpedagógiát és a munkaiskolát.[15]

3.2. 3.2. Szabadnevelési folyamatkoncepciók

A szabadnevelési folyamatfelfogás kizárja a nevelési folyamat külső, pedagógusok általi irányítását. A nevelést önkibontakozási folyamatként értelmezi, amelyet ennek megfelelően a gyermek spontán érdeklődéséhez, szükségleteihez, életkori sajátosságaihoz kell igazítani. A nevelő feladata csupán a feltételek megteremtése a gyerek tevékenységéhez, érdeklődésének kielégítéséhez. Az elsajátítandó ismeretanyag, ennek egymásutánja, a tevékenységi program és a munkaformák mind a gyerek választásától, kívánságától függenek. A pedagógus ebben a modellben a nevelési folyamat szolgáltató és nem szabályozó tényezője. Tevékenységében a szervező-segítő elemek dominálnak. A direkt irányítás helyébe az indirekt irányítás lép, de ez is főként a tevékenységi alternatívák felkínálására szorítkozik, amelyek természetesen konstruktív, fejlesztő jellegűek.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A pedagógus szelektív, az egyes magatartás- és tevékenységformákat leépítő nevelési akciói ebben a keretben nem kapnak helyet. Az orientáló szerepet a megerősítő hatások és a tevékenységrendszer tölti be döntően. A szelektív és értékelő hatások érvényesítésének egyébként is csak akkor lenne értelmük, ha ezeket a nevelési cél orientálná, s így tudni lehetne, hogy mely megnyilvánulások a megerősítendők és melyek nem. Ez a fajta támpont azonban ebben az esetben hiányzik, tekintve, hogy a szabadnevelési folyamatfelfogás az értékrelativista nevelési modellekben lelhető fel, amelyek a célmeghatározást mellőzik.[16]

Mivel ebben az esetben a nevelési folyamat meghatározó szabályozó tényezője a gyerekek spontán érdeklődése, elvben lehetséges, hogy a felkínált tevékenységformák közül az egyes gyerekek az érdeklődésüknek megfelelőket magas motiváltsági szinten hajtják végre, s ez jó fejlesztő hatást garantál. Ugyanakkor a meglévő érdeklődés gátló tényezője is lehet a fejlődésnek, hiszen a gyerek mindig csak az érdeklődésének adekvát tevékenységi körben mozog, ami a fejlesztő hatások körét is leszűkíti egyúttal. Ez utóbbi körülmény azt eredményezheti, hogy az ebben a modellben nevelődő gyerekek saját kiinduló fejlettségi szintjükön megállnak, amint azt az egyes szerzők megjegyzik.[17]

További probléma, hogy a nevelő orientáló hatásainak hiánya következtében a gyerekek nem kapnak megfelelő támpontot a követendő, illetve a leépítendő magatartásformák tekintetében. Emiatt a magatartás-repertoár fejlődési üteme és iránya is elégtelenül alakul.

A fentiek alapján érthetővé válik az a tény, hogy a szabadnevelési folyamatfelfogást érvényesítő teóriák miért nem váltak általánosan elterjedtté a gyakorlatban, illetve az ezt a koncepciót megvalósító iskolák is miért térnek vissza sok esetben a nevelési folyamat célszerű mértékű irányításához.

Az eddigiekből kitűnt, hogy a nevelés lényegéhez az irányítás, az intencionalitás hozzátartozik. Ennek teljes mellőzése zsákutcába torkollik, a fejlesztés hatásfokát megengedhetetlen mértékben csökkenti. Ebben a vonatkozásban a fejlődés sajátos ívet jár be. A szigorú szabályozottságot érvényesítő comeniusi-herbarti modellt követően a 20. század vegyes képet mutat. Kialakulnak a szabadnevelési koncepciók, de mellettük keletkeznek irányított nevelési megoldásmódok is, mint a morálpedagógia vagy a munkaiskola. Tekintve azonban, hogy a szabadnevelési teóriák gyakorlati alkalmazása világossá tette ezek alacsony hatásfokát, többek között Franciaországban köztes megoldások születtek, vagyis bizonyos mértékű közeledés következett be az irányított nevelés megoldásmódjaihoz.[18]

Figyelmet érdemel az a tény is, hogy az 1950-es években Németországban kidolgozott társadalmipartner-viszonyra nevelés koncepciója szintén irányított nevelési folyamatfelfogásra épül.[19]

Ezek a tények is jelzik, hogy nem minden 20. századi nevelési elgondolás feltétlenül problémamentes. Ezekben is találhatóak olyan egyoldalúságok vagy túlzások, amelyek nem bizonyultak hatékonynak és időtállónak.

Amint láttuk, a nevelési folyamatértelmezések nem csupán a szabályozottság mértéke szerint, hanem megvalósításuk bázisa szerint is osztályozhatóak. Ez tovább színesíti és gazdagítja az ezen a területen érvényesíthető alternatívákat, amelyeket a következőkben tekintünk át.

3.3. 3.3. A befogadásra épülő nevelési folyamatkoncepciók

A befogadásra, a passzivitásra épülő nevelési folyamatfelfogás nem 20. századi terméke a neveléstudománynak. Inkább a comeniusi-herbarti teória sajátja.[20] Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a 20. század gyakorlatában ez a modell nem lenne fellelhető. Csak deklaratíve nincs jelen, mivel egyetlen irányzat vagy nevelési elmélet sem vállalja fel. A gyakorlatban azonban sok eleme sokszor érvényesül, bár mind az elmélet, mind a gyakorlat megpróbálja ezeket az elemeket visszaszorítani, felszámolni.

Ez a felfogás az aktivitásnak, a tevékenységnek és az érdeklődésnek nem tulajdonít meghatározó szerepet a nevelésben, a személyiség és a magatartás formálásában. Azt feltételezi, hogy a fejlesztő hatások fő forrása nem az aktivitás, hanem a pedagógus. Sőt, a kettőt gyakran szembenállóként értelmezi, úgy gondolván, hogy a tevékenység sok esetben inkább akadálya, gátja, semmint elősegítője a pedagógustól eredő fejlesztő hatások érvényesülésének. Ezért a gyerek szellemi és fizikai aktivitása helyett a passzív befogadást helyezi előtérbe, s gátolja, esetleg szankcionálja a szellemi és fizikai aktivitás külső megnyilvánulási formáit is.

Az aktivitás háttérbe szorítása olyan formában is megnyilvánul, hogy ez a modell szűk tevékenységi kínálatot biztosít a gyerekeknek, s az oktató-nevelő intézmény tevékenységrepertoárját gyakran egy-két elemre szűkíti le. Ez a korlátozó tendencia továbbgyűrűzik az alkalmazott munkaformák területére, amennyiben kevés és

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kismértékű önállóságot vagy valódi aktivitást kívánó munkaformák kerülnek alkalmazásra, mindenekelőtt a tanulmányi tevékenység keretében (például a frontális osztálymunka).

Ezeknek a munkaformáknak éppen a valódi aktivitást korlátozó sajátosságuk következtében igen mérsékelt a fejlesztő hatásuk. Emellett, mivel a munkaformák kevéssé változatosak formai-szervezeti értelemben, monotonná teszik a munkafolyamat egészét, így demotiváló, frusztráló, elriasztó hatásúak, a feladatok megkerülésére késztetnek. Ahhoz, hogy a pedagógus a munka folyamatába visszairányítsa a gyerekeket, kényszerítő-szankcionáló hatásokat kell érvényesítenie, ami tovább fokozza a nevelési folyamat demotiváló jellegét.

Nyilvánvaló, hogy az a rossz körforgás, ami ebben a modellben kialakul, nem segíti elő a nevelési folyamat hatékonyságát. Ezek a jellegzetességek váltották ki elsősorban a 20. század kezdetén az ellenérzést és bírálatokat a neveléstudomány képviselőiből, s ösztönöztek egy teljesen más beállítódású, az aktivitásra épülő nevelési folyamatkoncepciók kialakítására.[21]

3.4. 3.4. Az aktivitásra épülő nevelési folyamatkoncepciók

Ezek a koncepciók a 20. századi neveléstudomány alkotásai. Jellegzetesen reformpedagógiai eredménynek tekinthető a kialakításuk, amennyiben szinte az összes neveléselméleti megújító törekvés erre a problémakörre koncentrálódott. Így tehát nem véletlen, hogy minden reformpedagógiai nevelési elmélet a nevelési folyamat felfogásában különbözik minden korábbi elképzeléstől.

Ez a koncepció a személyiség és a magatartás formálásában meghatározó tényezőnek tekinti az aktivitást, a nevelési folyamatot pedig a tevékenység keretébe ágyazott, attól elszakíthatatlan elemnek értelmezi. Ezért arra törekszik, hogy az oktató-nevelő intézmény tevékenységi kínálatát szélesítse, mivel teljesen megalapozottan azt feltételezi, hogy ezáltal a fejlesztő-nevelő hatás is sokoldalúbb és intenzívebb lesz. Jellemző, hogy ebből a hipotézisből kiindulva a szocialista nevelési koncepciót megújítani törekvő próbálkozások is mindig ezt a megoldásmódot alkalmazták, mivel a korszerűsítés, a hatékonyság fokozása irányába tett leglényegesebb lépésnek ezt a megoldást tekintették.[22]

Ez a felfogás szakít a tevékenységi kínálatát a tanulásra leszűkítő oktatóiskolával, s a tanulás mellett az önkormányzati tevékenység, az önkiszolgáló tevékenység, a termelőmunka, a művészi és alkotó tevékenységformák sokaságát kínálja fel a gyere- keknek.[23] Bevonja őket a tevékenység tervezésébe, szervezésébe, értékelésébe is. Nem engedi meg, hogy egyes tanulók vagy tanulói rétegek kirekesztődjenek a tevékenység folyamatából, mivel felismerte, hogy ez egyenlő lenne a nevelési folyamatból való kizárásukkal. Mindenkinek biztosít tehát feladatot, mivel kimondva vagy kimondatlanul feltételezi, hogy felelős feladatok nélkül nincs szociális érés. Az oktató-nevelő intézmény nevelési hatékonyságát pedig egyenes arányban lévőnek tartja az intézmény tevékenységrepertoárjának szélességével.

Az iskola sokszínű tevékenységi kínálata megszünteti a monotóniát, s a változatosság aktivitásra ösztönzi a gyerekeket. Nagyrészt feleslegessé válnak ennek következtében a kényszerítő, demotiváló hatások, mérséklődik vagy megszűnik a frusztráció legfőbb forrása. A vonzó konstruktív tevékenységformák, s az ezek keretében reprodukálódó, szociálisan értékes magatartásformák megszilárdulása, interiorizálódása felgyorsul. A sokszínű, életszerű tevékenységrendszer szervezése különösen jellemző a Hermann Lietz-féle Landerziehungsheim-ekre.[24]

Mindezt a pozitív hatást fokozza a változatos és aktivitásra késztető munkaformák (csoportmunka, páros munka, individuális munka) kidolgozása és bevezetése. Ezek a munkaformák már nem csupán az intellektuális aktivitásra ösztönöznek, hanem megkívánják a szociális aktivitást is, a kooperációt, a szociális döntéseket, a teljesítmények és magatartás kölcsönös értékelését, a kölcsönös segítségnyújtást, vagyis előhívják és begyakorolják a szociális interakciók és magatartásformák sokaságát.[25]

A nevelési folyamat irányítása ebben a modellben indirekt jellegű. Ez az indirekt jellegű szabályozottság bizonyos mértékig még a szabadnevelési változatokban is érvényesül. A szabályozó funkciót ebben az esetben a meghatározott és megválogatott konstruktív tevékenységi alternatívák felkínálása, illetve az alkalmazott munkaformák töltik be. Az irányítás tehát itt latens módon, a tevékenységi alternatívák kínálatán keresztül érvényesül.

A célszerűen összeállított tevékenységi kínálat nyilvánvalóan meghatározott magatartásformák előhívását és gyakoroltatását biztosítja, tehát így szabályoz. A munkaszervezési modellek pedig, kiegészítve ezt a szabályozó hatást, olyan változatokban kerültek kialakításra és alkalmazásra, hogy nem teszik lehetővé a tevékenységi folyamatból történő következmények nélküli kilépést, illetve sok esetben kooperációt feltételezve, magatartás-

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

szabályozó, -formáló jellegű kölcsönhatásrendszert működtetnek a tanulók között, amint az a csoportmunka vagy a páros munka esetében jól kimutatható.[26]

A nevelési folyamatban érvényesített közvetett szabályozó hatást szolgálja bizonyos mértékben a motiváció erőteljes érvényesítése is. A motivációs folyamatok mechanizmusainak felismerése és gyakorlati felhasználása szintén a 20. századi neveléstudomány eredménye. Ebben a vonatkozásban világosan meghatározásra került a gyermekek meglevő szükségleteinek motivációs szerepe, illetve ezek motivációs céllal történő felhasználhatósága a nevelés és tevékenységszervezés folyamatában. Mindenekelőtt a játékszükséglet, a mozgásszükséglet, a monotónia kerülésének szükséglete, az új információk iránti szükséglet került bekapcsolásra a tevékenységszervezésbe. Ennek eredményeképpen a gyerekek számára megszűnik az egyes tevékenységformák kényszerjellege, azonosulnak ezekkel a konstruktív tevékenységformákkal, nem törekszenek megkerülésükre, következésképpen az így szervezett tevékenységformák könnyebben erősödnek szokásszerűekké, eredményesebben interiorizálódnak.[27]

Az aktivitásra épülő nevelési folyamatmodell megjelenhet szabad vagy irányított formában is. Az első változatban a gyerekek érdeklődése a domináns tényező, s ehhez igazodik az oktató-nevelő intézmény tevékenységi kínálata, illetve a gyerek egyéni érdeklődésétől ösztönözve az intézmény kínálatán kívüli tevékenységi alternatívákat is művelhet, vagy tetszése szerint passzívan is viszonyulhat az intézmény tevékenységi kínálatához.[28] Ebben az esetben tehát a teljesen esetlegessé és parttalanná váló tevékenységrendszer már nem tölt be orientáló funkciót.

Természetesen az irányítás ilyen mértékű kikapcsolása a nevelési folyamat hatékonyságát már egyértelműen kedvezőtlenül érinti. Ennek a felismerésnek a nyomán a nevelésre irányuló megújító törekvések egyre inkább az aktivitásra épülő nevelési folyamatkoncepció irányított változatait próbálták és próbálják kidolgozni. Ebben az esetben az oktatási-nevelési intézmény tevékenységi kínálatából nem lehet kilépni, ezen belül azonban a fakultáció biztosított, sőt bizonyos mértékben a munkaformák tekintetében is. Az egyes tevékenységi alternatívákon belül természetesen szintén szabad a mozgástér, amennyiben az adott tevékenységformán belüli aktuális feladatok meghatározása és megtervezése többnyire szintén a gyerekek hatáskörébe tartozik.

Végezetül ki kell emelni, hogy az aktivitásra épülő nevelési folyamatfelfogás egy nevelési teória esetében a legfontosabb és legjellemzőbb 20. századi, reformpedagógiai ismérv. Ennek alapján dönthető el tehát a legmegbízhatóbban, hogy az adott nevelési elmélet, s az arra épülő iskola melyik irányzathoz áll közelebb, a comeniusi- herbarti koncepcióhoz-e, vagy a reformpedagógia gondolatvilágához és gyakorlatához.

Amint az eddigiekből részben kitűnt, a nevelési folyamatértelmezés jelentős mértékben meghatározza az adott nevelési koncepció keretében érvényesülő hatásszervezési modellt is.

Nézzük meg kissé közelebbről ezeket az összefüggéseket.

4. 4. A nevelési hatásszervezés alternatívái

A nevelési folyamatértelmezés és a hatásszervezési modell olyan módon mutat kapcsolatot egymással, hogy a befogadásra épülő nevelési folyamatértelmezés szükségszerűen szűkebb körű, egyoldalúbb hatásszervezéssel jár együtt. Ebben a modellben a nevelői befolyást döntően értelmi és verbális hatások fejtik ki, amelyek a nevelőtől kiindulva érik a növendéket. Ezt a hatásszervezési változatot nevezzük intellektualisz- tikus modellnek.

Az aktivitásra épülő nevelési folyamat természetes módon, sokoldalúbb hatásrendszeren alapul, hiszen itt a nevelő hatások fő forrása a tevékenység, amely változatos formában kelt életre és működtet mindenekelőtt tapasztalati, valamint begyakor- ló-beidegző hatásokat. Ezt az előbb említett hatásszervezési modellnél jóval életszerűbb és természetesebb változatot nevezi a szakirodalom naturalisztikus hatásszervezési modellnek.

A két modell sajátosságait kissé részletesebben tekintjük át az alábbiakban.

4.1. 4.1. Az intellektualisztikus hatásszervezési modell

Az intellektualisztikus hatásszervezési változatban az intellektuális-logikai-verbális hatások töltik be az alapvető személyiség- és magatartásformáló szerepet. Ez a megoldásmód a legtöbb nevelési feladatot vagy problémát általában szóbeli hatásokkal törekszik rendezni. Különösen nagy jelentőséget tulajdonít a humán tantárgyak ismeretanyagának, az azokban foglalt, élményszerű formában kifejtett erkölcsi-szociális mintáknak. Általában feltételezi, hogy a kultúra és tudomány eredményeinek megismertetése döntő mértékben járul hozzá a neveltek magasrendű életvezetési elképzeléseinek, valamint konstruktív meggyőződéseinek kifejlesztéséhez. Ennek a két

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

személyiségbeli képződménynek a formálására koncentrálja az intellektualisztikus modell a nevelési erőfeszítéseket.

Nyilvánvalóan kitűnik ennek a hatásszervezési modellnek az egyoldalúsága, s ebből következik feltételezhetően nem kielégítő hatékonysága is. Ez az egyoldalúan intellektualisztikus-verbális hatásrendszer a személyiség magatartást és életvezetést szabályozó olyan ösztönző tényezőinek kialakítására kevésbé alkalmas, mint a szokások vagy az interiorizált magatartási minták. Korlátozott cselekvési és tapasztalatszerzési lehetőségeket biztosít a gyerekek számára, tehát kevés a gyakorlási lehetőség a konstruktív magatartásformák beidegzéséhez, háttérbe szorul azoknak a tapasztalatoknak az átélhetősége, amelyek a normák meggyőződéses elfogadásához szükséges bizonyító anyagot jelenthetnék a gyerekeknek. Természetesen az életszerű, megtapasztalható, átélhető cselekvési és döntési minták hiánya következtében a modell- közvetítés is csak kis gyakorisággal valósulhat meg. Ennek következtében hiányzik az indukciós bázis, melynek alapján a gyerekek saját életvezetési elveiket szintetizálhatnák és általánosíthatnák. Ráadásul ez a hatásszervezési változat azzal, hogy a tevékenységből származó beidegző és tapasztalati hatásokat kikapcsolja a nevelési folyamatból, a gyerekek közti interakciók (kölcsönös példaadás, kölcsönös értékelés, kölcsönös felvilágosítás, kölcsönös követelés, kölcsönös segítségadás, stb.) nevelő hatásairól is lemond, ami tovább fokozza a hatásrendszerbeli egyoldalúságot. Ennek következtében ebben az esetben elsősorban a gyerekek tudatossági szintje, normaismerete, ítélőképessége, összefüggéslátása, anticipációs képessége kerül fejlesztésre. Természetesen ez sem lebecsülendő, a tudatossági szint azonban nem azonos a ne- veltségi szinttel, s a tudatosság fejlettsége csupán szükséges, de nem elégséges feltétele az aktivitást és életvezetést orientáló személyiségbeli ösztönző képződmények (szokások, interiorizált minták és meggyőződések) kifejlődésének.[29]

Ezeknek a hiányosságoknak a felismerése indította el a naturalisztikus hatásszervezési koncepció kialakítását.

4.2. 4.2. A naturalisztikus-tapasztalati hatásszervezési modell

Az intellektualisztikus hatásszervezési elképzeléssel szemben, amely elsősorban a belátásra épít, ez a modell mellőzhetőnek tartja a nevelési folyamatban az intellektuális és verbális hatásokat, de legalábbis erősen leértékeli szerepüket. Döntő fontosságot tulajdonít ugyanakkor a tapasztalati és beidegző-begyakorló hatásoknak, s mindezen hatások forrásának a gyerekek sokoldalú tevékenységét tekinti. Úgy ítéli meg, hogy a nevelési folyamatban elsősorban a konstruktív magatartási szokások kialakítására kell törekedni, mivel az egyén magatartását, szociális arculatát és életvitelét lényegében szokásrendszere determinálja. Emellett nem becsüli le a meggyőződések formálását sem, de ebben a vonatkozásban különbséget tesz intellektuális-logikai úton kialakított meggyőződések, valamint gyakorlati-tapasztalati úton létrejött meggyőződések között, s ez utóbbiak magatartás- és életvezetést befolyásoló szerepét értékeli magasabbra. A magatartási, döntési és életvezetési modellek kialakításában sem a humán tárgyak anyagát tekinti fő forrásnak, hanem a gyerekek tevékenységi folyamatban szerzett szubjektív tapasztalatait.

Természetesen ez az elképzelés a tevékenység, főként a kooperatív tevékenység keretében kibontakozó kortársi interakciókat is nagyra értékeli és bekapcsolja a nevelés folyamatába.[30]

Látnunk kell ugyanakkor, hogy a logikai-intellektuális, s a kellő mértékű verbális hatások kiiktatása a nevelés hatásrendszeréből, amellett, hogy a nevelés metodikai eszköztárát szegényíti, azzal a következménnyel jár, hogy a gyerekek saját tapasztalataikat nem mindig tudják részben helyesen, részben pedig kellő mélységben elemezni. Ennek következtében a megfelelő következtetések és általánosítások megfogalmazása elmarad, s így a generalizált magatartási normák és életelvek nem tudatosodnak, következésképpen nem szilárdulhatnak meggyőződéssé. Ezáltal a magatartás és életvezetés legmaradandóbb és legszélesebb hatáskörű determinánsai nem fejlődnek ki.

A hatásszervezéssel kapcsolatos elképzelések sajátosságainak rövid áttekintése is jelezte, hogy itt nem egyszerű spekulatív konstrukcióról van szó, hanem olyan koncepciókról, amelyek közvetlenül és igen széles körben meghatározzák a nevelés gyakorlatát. Ezt látjuk igazolódni a nevelésmetodikai modellek esetében, amelyek szorosan igazodnak a hatásszervezési teóriákhoz, amely utóbbiak a nevelési módszerek kialakításán keresztül tényleges gyakorlatmeghatározó szerepet kapnak.

5. 5. A nevelésmetodikai koncepciók

Valamely nevelési teória módszertani elveit természetesen erősen meghatározza a nevelés céltípusa. A normatív céltípus a direkt nevelési módszerek alkalmazásának kedvez általában, míg az értékrelativisztikus koncepciók indirekt metodikát alakítanak ki.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Talán még ennél is következetesebb együttjárás figyelhető meg a nevelési folyamatfelfogás és a nevelésmódszertan között. E szerint az irányított és befogadásra épülő folyamatfelfogás direkt nevelési metodikával, míg a szabad és az aktivitásra épülő felfogás indirekt nevelésmódszertannal kapcsolódik össze. A hatásszervezési modellek esetében pedig az intellektualisztikus koncepciónak felel meg a direkt, a naturalisztikus modellnek az indirekt metodika.

A vázolt kapcsolatok konkrétabb megjelenési formáit, s a kétféle metodika alapvető különbségeit az alábbiakban tekintjük át.

5.1. 5.1. A direkt nevelési metodika dominanciája

A direkt vagy közvetlen nevelési módszerek alapvető jellemzője az, hogy alkalmazásuk során a nevelő közvetlenül hat a növendékre minden áttételezés nélkül, s ennek megfelelően a nevelő hatás forrása a nevelő, a befogadó a növendék, s az interiorizálásra kerülő társadalmi tartalmakat is a nevelő szelektálja, preferálja, szervezi meg és közvetíti.

Önmagában a közvetlen módszerek alkalmazása gyakran csupán külsődleges, kényszerű alkalmazkodást eredményez a személyiség ösztönzőrendszerének tényleges formálódása nélkül, amely külsődleges alkalmazkodás a nevelők vagy a környezet szociális kontrolljának megszűnésével maga is megszűnik.

Nagyobb problémát jelent az a körülmény, hogy a nevelési folyamat direkt módszerekkel történő túlszabályozása az önvezérlő képesség kifejlődését, az autonóm magatartás és életvezetés kialakulását gátolhatja meg, így mintegy akadályává válhat a neveltség legmagasabb, leginkább kívánatos szintje elérésének.[31]

Ugyanakkor a közvetlen hatásrendszer korrigálja, kiegészíti a közvetett hatások irányításbeli gyengéit, megkönnyíti a növendékeknek a különböző tapasztalatok értelmezését, s megkíméli őket a hibázásoktól.

Ennek megfelelően elmondható, hogy a közvetlen nevelési módszerek teljesen nem mellőzhetőek a nevelési folyamatban, s kirekesztésük szükségszerűen különböző torzulásokat eredményezne. Különösen igaz ez a serdülőkort megelőző életkori periódusra vonatkozóan, amikor a gyerekek igen nyitottan fogadják a közvetlen nevelő hatásokat, s csak ezt követően zárkóznak el ez elől a hatásrendszer elől.

5.2. 5.2. Az indirekt nevelési metodika dominanciája

A közvetett vagy indirekt nevelési módszerek esetében a növendékek számára kijelölt feladatok a nevelő hatások alapvető forrásai. Emellett a tevékenység spontánul kialakuló, vagy a nevelő által speciálisan szervezett feltételei úgy alakítják a tanulók kölcsönhatásait, hogy ezek a kölcsönhatások válnak a normák, eszmék és magatartásformák közvetítőivé. Ebben az esetben tehát a nevelő nem közvetlenül hat a növendékre, hanem közbeiktatja a feladatokat, s ezzel indirekt úton irányítja a kortársi interakciókat is.

Az indirekt nevelési módszerek igen jó hatásfokúak az önállóság, az önvezérlő képesség, vagyis az autonómia fejlesztésében. Ugyanakkor a közvetett hatásrendszerre jellemző, hogy mivel nem áll minden részletében a nevelő szoros szabályozása alatt, nem mindig a kívánatos ösztönzők vagy magatartásformák megerősödését eredményezi. Ez annál is veszélyesebb, mivel ugyanakkor igen nagy formáló erejű befolyásról van szó, hiszen tudjuk, hogy a gyerekek a prepubertástól kezdődően rendkívül nyitottak a saját kortárs csoportjaikban lejátszódó kölcsönhatások iránt.

Míg tehát a direkt módszerek előnyeit a szakszerű és folyamatos irányítottság, s az ebből származó korrekciós szerep együttese adja, addig az indirekt módszerek alkalmazását a nagy hatékonyság, s az a tulajdonságuk teszi szükségessé, hogy a legkritikusabb életkori periódusban kikapcsolják a tanulók személyi ellenállását, s így ösztönzőrendszerüket hozzáférhetővé teszik a formáló hatások számára.

Nem véletlen tehát, hogy a nevelés megújítására irányuló törekvések már a 20. század első éveiben ráirányították a közvetett hatásrendszerre a figyelmet, s elkezdődik az ezt a hatásrendszert szervező módszerek kidolgozása is. Csak sajnálni lehet, hogy ezt követően gyakran kizárólag a közvetett metodikát alkalmazták egyes nevelési modellek, holott igazán jó hatásfokkal a közvetlen és közvetett módszerek együttesei alkalmazhatók.

A közvetett nevelési hatásrendszer gyakorlati jelentőségének felismerése, elemzése és szervezési eljárásainak kialakítása a morálpedagógia keretében történt meg. F. V. Foerster „társadalmi módszerekének nevezi a közvetett eljárásokat.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ezt követően, néhány évtizeddel később a nemzetközi tapasztalatok értékelése alapján J. Piaget ezt a hatásrendszert a nevelési folyamat teljes értékű megvalósításához nélkülözhetetlennek tartja.[32] Vele egy időben, szinte párhuzamosan, A. Sz. Makarenko a maga nevelési, átnevelési gyakorlatát döntően erre a hatásrendszerre ala- pozza.[33]

Napjainkra kialakult a közvetett hatásrendszer szervezésére és optimalizálására alkalmas nevelési módszerek együttese, amely a közvetlen módszerekkel egyenértékű osztályt alkotva egyenrangú szerepet tölt be a teljes nevelésmódszertan felépítésé- ben.[34]

Végeredményben elmondható, hogy ma már nem tekinthető korszerű és hatékony nevelési koncepciónak az, amelynek módszertana nem foglalja magában a közvetlen módszerek mellett a közvetett módszerek rendszerét is.

6. 6. A tevékenységszervezés megoldásmódjai

A tevékenységszervezés megoldásmódjai közül azok bizonyultak sikeresnek, amelyek nem kényszerítik a gyerekcsoport egészét vagy egy részét átmeneti passzivitásra sem.

Ez az elv, mint már láttuk, a frontális osztálymunka esetében nem teljesül.

A fejlesztő hatást biztosító további fontos kívánalom, hogy olyan tevékenységszervezési modelleket preferáljunk, amelyek a tanulók és feladatok kapcsolatát garantálják, de ezen túl interakciós folyamatokat is elindítanak. Ennek az elvnek a kooperációs formában szervezett tevékenység felel meg a legoptimálisabban.

Végül, de nem utolsósorban, elengedhetetlen követelménye a tevékenységszervezésnek a feladatok olyan módon történő terítése, elosztása a gyerekek között, hogy a tevékenységi folyamatból senki ne rekesztődjön ki (lásd G.3.).

Ez a követelmény a tanulmányi tevékenység keretében jól érvényesíthető, vagyis ott viszonylag könnyű olyan nagy számú feladatot kialakítani, hogy minden gyerek érdemi tevékenységet végezhessen. Nem ez a helyzet az önkormányzati tevékenység, vagy a fizikai munkatevékenység esetében, pedig ezek szocio-morális fejlesztő hatása nem nélkülözhető. Éppen ezért, a spontán kirekesztődés elkerülése érdekében ez utóbbi két tevékenységforma megszervezésénél célszerű a munkacsoport- vagy bizottsági modellt alkalmazni, mivel ez a feladatok megosztása útján több tanulónak biztosít legalább részfeladatot. Amennyiben így sem lehet elérni azt, hogy minden gyerek tevékenykedhessen, akkor a rotáció alkalmazását kell bevezetni, vagyis a feladatok meghatározott időszakonkénti átadását más-más gyerekeknek vagy csoportoknak. Ez a megoldás szintén alkalmas a kirekesztődés megelőzésére.

7. 7. A motivációval kapcsolatos viszonyulás alternatívái

A motivációt illetően biztosan állítható, hogy a neveléstudományban a motivációnak nincs alternatívája, vagyis ennek nélkülözhetetlenségét a nevelési-oktatási folyamatban ma már senki nem vonja kétségbe (lásd D.2.; D.3.; F.1.; G.1.; G.2.).

Más a helyzet a gyakorlatban, ahol nemegyszer tapasztalható olyan álláspont – kimondva vagy kimondatlanul -, amely szerint a motiváció inkább a díszlet funkcióját tölti be a nevelő-oktató munkában, mintsem érdemi, fejlesztő szerepe lenne.

Ezzel az állásponttal szemben azt érdemes mérlegelni, hogy a motiváció nem csupán a fejlesztés hatékonyságát fokozza, hanem a magatartási és fejlődési zavarok kialakulásának megelőzésében és korrekciójában is döntő tényezőnek bizonyul (lásd B.2.; F.1.; F.3.; F.6.; G.1.).

8. 8. A pedagógusszerep modelljei

A pedagógusszerep ismeretközvetítő jellege – úgy tűnik – egyre inkább háttérbe szorul.

Ennek a szerepnek a pedagógus szeparatív, távolságtartó, illetve értékelő-minősítő magatartása felelt meg.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Viszont bebizonyosodott, hogy a szeparatív magatartás ütközik a pedagógus modellközvetítő szerepével, csökkenti a modellközvetítés hatékonyságát.

Ugyanakkor a szeparatív magatartás, a kommunikatív kapcsolatok beszűkülése folytán a felnőtt-gyerek interakciók kibontakozásának sem kedvez. Ezen túlmenően ez a magatartási modell nem építi a pedagógus-gyerek kapcsolatot sem, így a nevelő-formáló hatások érvényesülése elől is elzárja az utat, az értékelő-minősítő magatartással megegyezően.

A fentiekből következően a pedagógus a maga döntően fontos modellközvetítő, kapcsolatépítő, interakciókat szabályozó szerepét a segítő-támogató-instruktív- együttműködő magatartás mellett tudja érvényesíteni.

9. 9. A tananyag kiválasztásának elvei

A tananyag kiválasztásánál a nevelés oldaláról az a szempont vetődik fel, hogy a tananyag elvont legyen-e inkább, vagy gyakorlatias.

A reformpedagógiai koncepciók és gyakorlat a praktikus, alkalmazható jelleget részesítették előnyben. Ez azért történt így, mert a gyakorlati hasznosíthatóság megfelel a gyerek eredményesség iránti szükségletének, hiszen ha látja, hogy valamely gyakorlati problémát ismereteire támaszkodva sikeresen meg tud oldani, ez saját fejlődésére vonatkozó pozitív visszajelzést jelent számára.

Újabban a gyakorlatiasság szempontjának az a felismerés kedvez, hogy az iskolának a gyerek szociális életképességének megalapozása is feladata, vagyis az életre életszerű tananyaggal és feladatokkal is fel kell készíteni a gyerekeket. Nem véletlen, hogy az Európai Unió országainak tantervei vagy tantervi ajánlásai ezt az elvet preferálják, s iskoláik tananyaga is ennek megfelelően alakult (lásd G.4.).

10. 10. A szelektivitás és az integráció modelljeinek érvényesítése az iskolában

A szelektivitás és az integráció alternatívái más megítélés alá esnek a kognitív képességek fejlesztésének szempontjából és a szocio-morális fejlesztés, vagyis a nevelés szemszögéből.

Az iskolai integráció, vagyis az eltérő adottságú gyerekek együttes nevelése-okta- tása a szocio-morális fejlesztés szempontjából mondhatni, hogy ma már általában pozitív megítélés alá esik (lásd G.5.).

A kognitív képességek fejlesztésének lehetőségeit intenzív kutatómunka keretében vizsgálják mindkét modellben, és az álláspontok nem egységesek az integratív modell fejlesztő hatását illetően. Mégis az látszik megfogalmazhatónak, hogy a kutatási eredmények az integratív modellt mutatják optimálisabbnak (lásd G.6.). Mindebből következően az integratív modell jövőbeni terjedésére lehet számítani az Európai Unióban.

11. 11. A nivelláló és az adaptív bánásmód alternatívái

Az iskola fejlődése jól nyomon követhetően a gyerekekkel kapcsolatos nivelláló, egységesítő bánásmód felől a differenciált, s még inkább az adaptív megoldások irányába mutat (lásd E.1.).

A gyerekek egységesítő, nivelláló szemléletű kezelése és az ennek megfelelő, sem nem egyénre szabott, sem pedig nem a különböző tanulói rétegek specifikus sajátosságaihoz igazodó hatásszervezés gyökerei nyilvánvalóan egy leegyszerűsítő, reduktív személyiségértelmezésben kereshetők. Ez a személyiségértelmezés azt feltételezi, hogy a gyerekek adottságszerkezete azonos, s ebben a tekintetben minden gyerek egyforma.

Mint tudjuk, az adottságok a képességek biológiai diszpozíciói, s a megfelelő hatásszervezéssel ezekből fejleszthetőek ki a képességek. Azonban azt is tudnunk kell, hogy a személyiség adottságstruktúrája, mennyiségi és minőségi tekintetben is differenciált, individuális sajátosságokat mutat. Ennek következtében minden gyerektől, minden területen azonos színvonalú fejlettséget, fejlődési ütemet vagy teljesítményt várni vagy megkövetelni: képtelenség. Ennek megfelelően az uniformizáló, minden gyerek vagy minden tanulói réteg esetében ugyanolyan változatban érvényesített hatásszervezési megoldások alkalmazása is kétes eredményekkel jár.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A vázolt összefüggések nyilvánvalóvá válása vezetett el a nivelláló bánásmóddal szembeni egyre erősödő bírálatokhoz és a differenciálás fontosságának felismeréséhez. Ehhez hozzá kell tennünk azt is, hogy az iskolával és a pedagógiai hatásszervezéssel kapcsolatos elvárások ma már nem állnak meg a differenciálás érvényesítésénél, hanem ennél többet kívánnak meg, nevezetesen a tanulók öndifferenciálási lehetőségeinek sokoldalú biztosítását is. Ezt a kettős elvárást teljesíti az adaptív is-

kola.[35]

Nevelési szempontból az adaptív iskolát az jellemzi, hogy a tanulókat is bevonja saját képzésük és nevelésük irányításába, az ezzel kapcsolatos döntésekbe. Ezáltal valósítja meg az öndifferenciálást (lásd E.1.).

Ez a megoldásmód fokozza a formáló hatású pedagógus-gyerek és gyerek-gyerek interakciók előfordulási gyakoriságát, mivel sok területen tágítja az aktivitás lehetséges körét a gyerekek számára. Ilyen módon lényegében megfelelő súlyú szerephez jutnak az interakciók, illetve azok személyre szabott, tehát finoman irányított hatékony megvalósulása válik lehetővé.

12. 12. A különböző nevelési szintek megvalósításának lehetőségei

A nevelés három szintje – mint láttuk – jól elkülöníthető egymástól.

Az első szint, a hagyományos, kondicionáláshoz közel álló megoldásmód, amely megerősítő és leépítő hatásokkal, vagyis szelektív hatásrendszer szervezésével alakítja ki a gyerek magatartás-repertoárját. Ezzel kétségkívül hozzájárul az életvezetés szocio-morális minőségének meghatározásához. Ez a szint jellemzi alapvetően a hagyományos iskola nevelő tevékenységét.

A második szint a tevékenységszervezés szintje, amelynek keretében széles körű tevékenységi kínálatot biztosítva a tanulóknak, részben a feladatok normaközvetítő és pozitív beidegző hatásai formálják a magatartás- és tevékenységrepertoárt, a személyiség ösztönző és kognitív komponenseit. Emellett azonban érvényesül a feladatok kortársi interakciókat mozgósító, illetve azokat közvetve szabályzó hatása is, ami fokozza a nevelési hatékonyságot. A nevelésnek ez a szintje a reformpedagógiai koncepciókra és megoldásmódokra jellemző. Ugyanakkor ezek a koncepciók és az ezekre épülő iskolamodellek tartózkodnak az interakciók pedagógusok általi szakszerű és célirányos szervezésétől, s még inkább a magatartás-formáló szelektív hatásrendszer működtetésétől. Mindez azonban csökkenti a nevelés hatásfokát, s nem teszi lehetővé a nevelés harmadik szintjének elérését, vagyis az interakciók irányítására szolgáló hatásszervezési technikák tudatos alkalmazását.

Magától értetődik, hogy a vázolt két alternatíva mellett megvalósítható egy olyan iskolamodell, amely a három nevelési szint mindegyikének lehetőségeit hasznosítva felülmúlja az eddigi megoldásmódok hatásfokát, s aktívan keresi az interakciók elindításának, illetve orientálásának módszereit.

Nem véletlenül tapasztalható a neveléstudományban az interakciók és a bennük rejlő személyiségformálási lehetőségek egyre erőteljesebb felértékelődése.[36]

13. 13. A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési perspektívái

A különböző nevelési koncepciók történeti és komparatív elemzése alapján felvázol- hatóak a nevelési modellek elemeinek különböző változatai és összefüggésrendszere. Ez áttekinthetővé teszi a fejlődési folyamatokat, s az eközben kialakuló variánsokat, sőt azt is lehetővé teszi, hogy az egyes elemeket újszerűen kombinálva, az eddigieknél optimálisabb modellt konstruáljunk, kiküszöbölve a múltban kialakult modellek egyoldalúságait vagy torzulásait. Ez pedig a gyakorlat, az iskola számára ad támpontokat konstruktív változtatások, döntések meghozatalához.

Kiindulásul, a tárgyalt összefüggésrendszerre támaszkodva, nézzük meg közelebbről először a klasszikus comeniusi-herbarti nevelési modell felépítését, majd a legjellegzetesebb reformpedagógiai modellek szerkezetét, s végül azt a neveléselméleti modellt, amely a gyakorlat tapasztalatai és a neveléstudományi kutatások szerint a leginkább hatékony elemekből épül fel, s így joggal tekinthető – mai ismereteink alapján – optimális, s így széles körben ajánlható modellnek.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A comeniusi-herbarti nevelési modell felépítése a következő:

− célfelfogását tekintve normatív;

− céltartalma vallásos, morális;

− személyiségképe intellektuális;

− nevelési folyamatfelfogása szabályozottsága szerint irányított, bázisa szerint befogadásra épülő;

− hatásszervezési megoldásmódja intellektualisztikus;

− módszertana direkt jellegű;

− tevékenységszervezése non-kooperatív, frontális;

− a motivációval kapcsolatos viszonyulása közömbös;

− a pedagógusszerep jellege ismeretközvetítő, szeparatív, értékelő-minősítő;

− a tananyag jellege elvont, teoretikus;

− az iskola a szelektivitást preferálja;

− a tanulókkal való bánásmód nivelláló;

− a nevelési szintek közül az első, vagyis a szelektív hatásszervezés dominál.[37]

A reformpedagógiai modell szerkezete ennek szinte teljes ellentéte:

− célfelfogása értékrelativisztikus;

− céltartalma önfejlesztő;

− személyiségértelmezése regulatív;

− nevelési folyamatfelfogása, szabályozottsága szerint szabad, bázisa szerint aktivitásra épülő;

− hatásszervezése naturalisztikus;

− metodikája indirekt jellegű;

− tevékenységszervezése kooperatív;

− a motivációval kapcsolatos viszonyulása pozitív;

− a pedagógusszerep jellege modellközvetítő, kapcsolatépítő, együttműködő, támogató, instruktív;

− a tananyag jellege gyakorlatias;

− az iskola a szelektivitást preferálja;

− a tanulókkal való bánásmód az egyéni érdeklődés alapján differenciáló;

− a nevelési szintek közül a második, azaz a tevékenységszervezés dominál.[38]

A két, sok vonatkozásban ellentétes modell előnyös vonásai egy olyan szintetizált nevelési koncepció felépítéséhez szolgálhatnak alapul, amely mentes a szélsőségektől, s hatékonyabban alkalmazható a gyakorlatban. Egy ilyen nevelési modell célfelfogása normatív, tehát részletesen kimunkált és hierarchizált célrendszerre támaszkodik. Ez a célrendszer többpólusú, komplex jellegű, amennyiben preferálja az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás- és tevékenységformák kialakítását, de törekszik a személyes sikert elősegítő, önfejlesztő tevékenységformák megerősítésére is. Személyiségértelmezése regulatív, vagyis a nevelési feladatok megoldását állítja előtérbe, s ennek rendeli alá az iskola hatásrendszerét. Ennek megfelelően a pedagógiai kapacitást nem emészti fel a túlméretezett ismerethalmazok közvetítése, s így

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

lehetségessé válik olyan, az életvezetés szociális minőségét közvetlenül meghatározó ösztönző-reguláló személyiségkomponensek kifejlesztése is, mint a szociális szokásrendszer, az életvezetési terv és a konstruktív meggyőződésrendszer. Nevelési folyamatfelfogása irányított, de pedagógiailag célszerűen válogatott, és az érdeklődés, valamint a szükségletek által motivált tevékenységi kínálatot nyújt a gyerekeknek, s ezzel biztosítja a sokoldalú és jól szervezett nevelési hatásegyütteseket. Hatásszervezési megoldásmódja komplex jellegű, amely magában foglalja az intellektuális, a tapasztalati és beidegző-begyakorló hatásokat is. Ennek megfelelően a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportjának minden elemére fejlesztően hat. Módszertana életkornak megfelelő, ami azt jelenti, hogy a prepubertásig a di- rekt, azt követően az indirekt nevelési metodika tölt be domináns szerepet. Ilyen módon lehetővé válik a serdülőkorban megjelenő személyi ellenállás kikapcsolása, s a gyerekek a pedagógus partnereként a nevelési folyamat aktív résztvevőivé tehetők, ami a nevelési folyamat hatékonyságát számottevően fokozni fogja.

Tevékenységszervezése kooperatív, minden tanulóra kiterjedő, így megelőzi a spontán kirekesztődés kialakulását. A motiválást a nevelési-oktatási folyamat mellőzhetetlen elemének tekinti, s a gyerekek, valamint az iskola tevékenységrendszerének egészére kiterjeszti, nem korlátozza a tanulmányi tevékenységre. A pedagógus modellközvetítő, kapcsolatépítő és interakciókat szervező, orientáló szerepet tölt be. Magatartása együttműködő, instruktív, támogató. A tananyag jellege gyakorlatias. Az iskola nyitott, felkészült az integrációra.

A tanulókkal való bánásmód nem egyszerűen differenciált, hanem adaptív.

A nevelési szintek közül a harmadikat, vagyis az interakciók tudatos, szakszerű technikákkal történő irányítását, szabályozását is beemeli saját gyakorlatába.

Látható tehát, hogy a Comeniustól napjainkig terjedő időszak maradandó neveléselméleti felismerései, az egyes irányzatok által megalkotott teóriák elemei olyan módon állíthatók össze egységes koncepcióvá, hogy ez a nevelés eredményességében, az egyoldalúságok kikerülésében számottevő előrelépést tehet lehetővé. Természetesen az említett felismerések és koncepcionális elemek sokféleképpen variálhatók, de ehhez ezeknek az elemeknek az ismerete, előnyös és hátrányos jellemzőinek átlátása nélkülözhetetlen. Az eddigiekben kifejtettek ehhez kívánnak segítséget nyújtani, s ezáltal neveléselméleti támpontokat adni egy-egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai programjának összeállításához; már meglévő programok korszerűsítésének és hatékonyságának szakszerű megítéléséhez, torzulásaik, célszerűtlen üresjárataik kikapcsolásához; új hatásszervezési megoldásmódok kialakításához; az érték- és célrendszerbeli bizonytalanságok megszüntetéséhez; megalapozott, magabiztos szakmai döntésekhez; optimális alternatívák kiválasztásához.[39]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

10. fejezet - Jegyzetek

I.

1. . Lehrbuch der systematischen Padagogik. *Freiburg, 41.*

2. Bábosik István 1992. A nevelés folyamata és módszerei. Budapest, Leopárd Könyvkiadó, 1. Bábosik István 1993. A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 86-88.

3. *Meinberg, E. 1988.* Das Menschenbild der Modernen Erziehungswissenschaft. *Darmstadt, 318.*

4. Szabó Balázs Gábor 2000. Az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 118-119.

5. Martin Schuster – Werner Metzig 2002. A tanulás jövője. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.) 2002: Összehasonlító pedagógia. Budapest, BIP, 193.

II.

1. Dewey, J. 1976. A nevelés jellege és folyamata. Budapest, Tankönyvkiadó, 10, 18.

2. Szemere Pál (szerk.) 2001. Gondolkodjunk Európában! – az európai dimenzió a tantervben. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 111-127.

3. Domokos Lászlóné – Blaskovich Edith 1934. Az alkotó munka az Új Iskolában. Budapest, Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság.

Freinet, C. 1982. A Modern Iskola technikája. Budapest, Tankönyvkiadó.

Nagy László 1972. Irányok és törekvések az alkotó munka terén. In Nagy László válogatott peda gógiai művei. Szerk. Nagy Sándor. Budapest, Tankönyvkiadó, 193-203.

1. Réthy Endréné 2002. Integrációs törekvések Európában. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Budapest, BIP, 293–314.

2. Karl Garnitschnig 2003. Schulische Integration – eine Herausforderung zur Innovation. In Ist ván Bábosik – Richard Olechowski (Hrsg.): Lehren – Lernen – Prüfen. Frankfurt am Main, Peter Lang, 59–77.

3. Thomas Gordon 1996. Tanítsd gyermeked önfegyelemre. Budapest, ASSERTIV Kiadó.

4. Husén, T. – Postlethwaite, T. N. (ed.) 1994. The International Encyclopedia ofEducation. Vol. 8. New York, 6576–6579.

III.

1. Carver, Ch. S. – Scheier, M. F. 1998. Személyiségpszichológia. Budapest, Osiris Kiadó.

Claparede, E. 1915. Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Budapest, Campel R. Könyvki adó.

Hufnagel, E. 1982. Padagogische Theorien in 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main.

Karwitz, R. 1981. Padagogik als Handlungsorientierung. München.

Kron, F. (Hrsg.) 1980. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Bad-Heilbrunn.

Kron, F. W. 1997. Pedagógia. Budapest, Osiris Kiadó.

Maslow, A. H. 1970. Motivation and Personality. New York.

Murray, H. 1938. Explorations in personality. New York.

Otte, R. 1981. Kognitive Determinanten sozialen Verhaltens. Hildesheim.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

1. Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. 1993. Pszichológia. Budapest, Osiris, 305–308, 309–319, 334–338, 398–400.

Carver. Ch. S. – Scheier, M. F. 1998. Személyiségpszichológia. Budapest, Osiris Kiadó, 101-121, 435-456.

Cole, M. – Cole, S. R. 1998. Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó, 460-483, 492-499, 642-649.

Lénárd Ferenc 1979. Képességek fejlesztése a tanítási órán. Budapest, Tankönyvkiadó.

Madsen, K. B. (ed.) 1973. Patterns ofreference and modells of motivation. New York Meichenbaum, Donald – Butler, Linda – Cruson, Linda 2003. A szociális kompetencia egy le hetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Budapest, Gondolat Kiadó, 95-120.

Nagy Sándor 1988. Az oktatáselmélet alapkérdései. Budapest, Tankönyvkiadó.

1. Ruzsonyi Péter 1998. A destruktív életvezetés kialakulását előidéző tényezők. In Bábosik Ist ván – Széchy Éva (szerk.): Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban. Bu dapest, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, 210-223.

2. Brunner, E. J. – Huber, G. L. 1989. Interaktion und Erziehung. München. Psychologie Verlags Union.

Durkin, K. 1997. A szociális fejlődés szociális természete. In Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J.-P. – Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 69.

1. Bábosik István – Kozéki Béla 1985. Tendenciák a XX. századi jellemértelmezésekben – s azok pedagógiai konzekvenciái. Magyar Pedagógia, 2. sz. 157-171.

Bábosik István 1987. Jellemformálás és jellemfejlődés. Budapest, Tankönyvkiadó.

1. Pataki Ferenc 1982. Nevelés és társadalom. Budapest, Tankönyvkiadó, 40.

2. Bábosik István 1987. Jellemformálás és jellemfejlődés. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik István 1999. A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

1. Pintner, R. – Ryan, J. – West, P. – Aleck, A. – Crown, L. – Smith, S. 1970. Educational Psychology. New York-London, 300.

2. Magoon. R. A. – Carroson, K. G. 1978. Educational Psychology. An Integrated View. Ohio, Columbus, 484.

3. Havighurst, R. J. – Taba, H. 1949. Adolescent Character and Personality. New York, Wiley, 6-7.

4. Remplein, H. 1975. Psychologie der Persönlichkeit. München-Basel, 275.

5. König. E. – Ramstenhaller. H. (Hrsg.) 1980. Diskussion Padagogische Anthropologie. München, 161.

6. Brezinka, W. 1991. Erziehungsziele in der Gegenwart. 3. aufl. Konstanz. Ludwig Auer GmbH.

IV.

1. Buzás László 1974. A csoportmunka. Budapest, Tankönyvkiadó, 31.

Freinet, C. 1982. A Modern Iskola technikája. Budapest, Tankönyvkiadó.

Gáspár László 1984. A szentlőrinci iskolakísérlet. I. Budapest, Tankönyvkiadó.

Parkhurst, H. 1982. A Dalton-terv. Budapest, Tankönyvkiadó.

Vág Ottó 1985. Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Budapest, Tankönyvkiadó.

1. Kossakowski, A. – Ettrich, K. U. 1973. Psychologische Untersuchungen Zur Entwicklung der eigenstandigen Handlungsregulation. Berlin, 32.

2. Kossakowski, A. – Ettrich, K. U. 1973, 20.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

3. Kegan, R. G. 1980. There the dance is: religions dimensions of developmental framework. In Brusselmanc, C. – O'Donhoe, J. A. (ed.): Toward Moral and Religions Development. Palo Alto, Atlanta, Morristown, 427.

McDougall, W. 1927. Social psychology. London, 156.

1. McKnight, R. K. 1950. The Moral Sanctions of the Child. Glasgow, 53.

2. Bábosik István 2003. Alkalmazott neveléselmélet. Budapest, OKKER, 37–46.

Brunner, E. J. – Huber, G. L. 1989. Interaktion und Erziehung. München. Psychologie Verlags Union.

1. Newcomb, Th. 1959. Sozialpsychologie. Meisenheim, 11.

2. Joppien, H. J. 1981. Padagogischen Interaktion. Bad-Heilbrunn, 194.

3. Klafki, W. 1977. Organisation und Interaktion in padagogischen Feldern. In Blankertz, J. (Hrsg.): Interaktion und Organisation in Padagogischen Feldern. Weinheim, 12.

4. Joppien, H. J. 1981, 108.

5. Bábosik István 1999. A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

6. Bábosik István 1982. Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Budapest, Tankönyvkiadó.

7. Bábosik István 1982.

8. Kay, W. 1975. Die moralische Entwicklung des Kindes. Düsseldorf, 211-213.

9. Lersch, P. 1962. Aufbau der Person. 122-123.

10. Mihály Ottó (szerk.) 1979. Közoktatás és permanens nevelés. Budapest, MTA Pedagógiai Kuta tócsoport.

11. Hegedűs Gábor (szerk.) 2002. Projektpedagógia. Kecskemét, Kecskeméti Főiskola.

Kozéki Béla 1980. A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. *Budapest, Akadémiai Kiadó.*

Mészáros Aranka (szerk.) 1999. Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Németh András – Ehrenhard Skiera 1999. Reformpedagógia és az iskola reformja. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Réthy Endréné 1988. A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. *Budapest, Akadémiai Kiadó.*

Réthy Endréné 1997. A motiváció elmélete és gyakorlata a reformpedagógiában. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 150–164.

1. Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J. P. – Stephenson, G. M. (szerk.) 1997. Szociálpszicho- lógia. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

2. Kohlberg, L. 1979. Exploring the Moral Atmoshphere of Institutions: A Bridge between Moral Judgement and Moral Action. In Heinz Werner Memorial Lecture. II. Ms. c. O. 4.

3. Garz, D. 1980. Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. Zeitschrift für Padagogik, 1. sz . 96.

4. Roth, H. 1971. Padagogische Anthropologie. Hannover, Hermann Schroedel VerlagKG. 575.

5. Buzás László 1974, 34-70.

Foerster, F. W. 1913. Iskola és jellem. Budapest, 66, 70.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Hylla, E. 1928. Die Schule der Demokratie. Langensalza, 139-141.

Kerschensteiner, G. 1982. A jövő iskolája a munkaiskola. Budapest, Tankönyvkiadó, 167. Nemesné Müller Márta 1926. Társadalmi nevelés a családi iskolában. A Jövő Útjain, 4. sz. Ruppert, J. D. 1965. Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung. Weinheim, 144.

Seidel, R. 1979. A jövő iskolája a munkaiskola. Budapest, Tankönyvkiadó.

1. Foerster, F. W. 1913, 66–70.

2. Seidel, R. 1979, 56, 60.

3. Kerschensteiner, G. 1979, 15.

4. Weszely Ödön 1918. A modern pedagógia útjain. Budapest, Franklin Társulat, 425, 428.

5. Piaget, J. 1969. A gyerek kétféle erkölcse. In Válogatott tanulmányok. Budapest, 430.

6. Corell, W. 1971, Padagogische Werhaltenpsychologie. München-Basel, Ernst Reinhardt Verlag, 13.

7. Roth, H. 1971, 575, 581.

8. Pataki Ferenc 1982. Nevelés és társadalom. Budapest, Tankönyvkiadó, 271.

Bábosik István 1986. Az erkölcsi nevelés hatásrendszerének faktorai. Pedagógai Szemle, 2. sz. 120–131.

1. Weiss R. F. – Buchman, W. – Altstatt. L. 1971. Altruism is Rewarding. Science, V. 171, N 3977.

2. Bandura, A. -Walters, R. H. 1964. Social Learning and Personality Development. New York.

3. Weiss, R. F. – Buchman, W. – Altstatt, L. 1971.

4. Danziger, K. 1971. Socialization. Penguin Education, 93–94.

5. Bandura, A. 1965. Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1. sz. 589–595.

Walters, R. H. – Parke, R. D. 1964. Influence of response consequences to a social model on resistance to deviation. Journal of Experimental Child Psychology, 1. sz. 269–280.

1. Kegan, R. G. 1979. The evolving self: a process conception for ego psychology. In The Counseling Psychologist, 26.

Schweitzer, F. 1980. Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Carol Gilligan – William Perry – Robert Kegan. Zeitschrift für Padagogik, 6. sz. 939.

1. Hovland, C. I. – Janis, I. L. – Kelley, H. H. 1969. Überzeugung durch aktíve Beteiligung. In Irle, M. (Hrsg.): Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Luchterland, 282-319.

Iben, G. 1970. Gruppen beziehungen im Erziehungsprozess. In Erziehungswissenschaft. 1. Von Klafki, W. – Rückriem, G. M. – Wolf, W. – Freudenstein, R. – Beckmann, H. K. – Lingelbach, K. Ch. – Iben, G. – Diederich, J. Weinheim, 101-106.

Kruse, L. – Graumann, C. F. 1976. Soziale Interaktion (Kommunikation und Einstellung). In Padagogische Psychologie. Teil III. Weinheim und Basel, 68.

1. Meyer, E. 1969. Gruppendynamische Verfahren zur Optimierung das Lehr- und Lern-pro- zesses. Internazionale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. sz. 422.

2. Hunyady Györgyné 1978. Vezetők és a közösségi beállítódás. In A tanulói önkormányzat fejlesz tése. Budapest, Tankönyvkiadó, 137.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

3. Shane, H. G. 1975. An interview with J. Coleman on the Problems of Youth. „Today's Education". Mar.-Apr.

Vastagh Zoltán 1978. Gyermekvezetők közösségi helyzete és tervszerű fejlesztésük módszerei. In A tanulói önkormányzat fejlesztése. I. m. 143.

1. Mikonya György 2003. Kiút vagy tévút? Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 56-57.

2. Ruppert, J. P. 1965, 144.

3. Meyer, E. 1963. Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Stuttgart.

Meyer, E. (Hrsg.) 1972. Gruppenpadagogik zwischen Moskau und New York. Heidelberg. Ruppert, J. P. 1954. Die Schule als Sozialgebilde und Lebensform. Weinheim-Berlin, 150.

1. Bábosik István – M. Nádasi Mária 1967. Az oktatás szervezeti formáinak nevelőhatása. Peda gógiai Szemle, 6. sz. 507–521.

Bábosik István – M. Nádasi Mária 1970. Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Budapest, Tan könyvkiadó.

Bábosik István – M. Nádasi Mária 1975. Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Budapest, Tan könyvkiadó.

Buzás László 1966. A csoportmunka időszerű kérdései. Pedagógiai Közlemények, 1. Budapest, Tankönyvkiadó, 79-85.

Buzás László 1969. A csoportmunka alkalmazásának indítékai. In Korszerű módszerek és esz közök az iskolareform szolgálatában. Pedagógiai Közlemények, 4. Budapest, Tankönyv kiadó, 79.

Fábián Zoltán 1967. A csoportfoglalkozások pedagógiai értékei. Pedagógiai Szemle, 7. sz. 497.

1. Hegedűs Gábor (szerk.) 2002. Projektpedagógia. Kecskemét.

Petriné Feyér Judit 2004. A probléma-központú csoportmunka. Budapest, Gondolat Kiadói Kör.

1. Adolf Perriere 1934. Eloszó. In Domokos Lászlóné – Blaskovics Edith dr.: Az alkotó munka az Új Iskolában. Budapest, 8-9.

V.

1. Hogan, R. 1973. Moral conduct and moral character: A psychological perspective. Psycholo gical Bulletin, Vol. 79. No. 4. 219.

McDougall, W. 1908. Social psychology. London, Methuen, 150.

1. Remplein, H. 1975, 135.

2. Dreger, R. 1952. Fundamentals of personality. Philad., Lippincett, 130.

3. Aleck, A. W. 1934. Mental Health and Character Education. In Pinter at al.: Educational Psychology. New York, Harper and Row.

Kerschensteiner, G. 1929. Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig.

Meili, R. 1957. Anfange der Charakterentwicklung. Bern-Stuttgart.

Salber, M. W. 1969. Charakterentwicklung. Wuppertal.

Stern, E. 1953. Über Verhaltens- und Charakter – störungen bei Kinder und Jugendlichen. Zürich.

1. Remplein, H. 1975, 220, 280.

2. Adler, A. 1974. The Child: Neither Good Nor Evil. Journal of Individual Psychology, 30. 191-193.

3. Mitzer, H. C. 1932. Encyclopedia of Educational Research. New York, MacMillan, 1256.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4. Cofer, C. N. – Appley, M. H. 1964. Motivation: Theory and Research. New York,Wiley. Kolesnik, V. B. 1978. Motivation. Boston, Allyn and Bacon.

Kozéki Béla 1980. A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai, pszichológiai vizsgálata. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Madsen, K. B. 1974. Modern Theories of Motivation. Munksgaard.

Réthy Endréné 1989. Teljesítményértékelés és motiváció. Budapest, Tankönyvkiadó.

1. Miller, G. A. – Galanter. E. – Pribram, K. H. 1960. Plans and the Structure of Behavior. New York. Orosz nyelven: Moszkva, 1965, 131.

2. Bábosik István 1987. Jellemformálás és jellemfejlődés. Budapest, Tankönyvkiadó.

3. Miller. G. A. – Galanter, E. – Pribram, K. H. 1965, 30, 80-82.

4. Peck, R. F. – Havighurst, R. J. 1960. The Psychology of Character Development. New York, Wiley.

5. Bábosik István – Kozéki Béla 1985. Tendenciák a XX. századi jellemértelmezésekben – s azok pedagógiai konzekvenciái. Magyar Pedagógia, 2. sz. 157-171.

6. Allen, E. A. 1960. Attitudes of Children and Adolescents in School. In Educational Research, Vol. 3. No. 1.

Dorst, W. 1967. Probleme der Einstellungspadagogik. Padagogik. Beiheft, 1.

Gresen. H. D. 1977. Attitudes and Education. In Motivation in Education. Ed. Ball, S. New York-San Francisco-London, Academic Press, 124-131.

Nagy Sándor 1983. A tanulás pedagógiai kérdései. Veszprém, 110-134.

Petrikás Árpád – Dorst, Werner – Clauss, Manfred – Wenge, Horst – Berzsnyánszky László 1973. A beállítódás pedagógiájának időszerű kérdései. Debrecen.

1. Boardof Education Handbook ofSuggestionfor the Consideration ofTeachers andothers Concerned in the Work of Public Elementary Schools. *H. M. S. O. 1927, 20; 1937, 20-21.*

Kohlberg, L. – Turiel, E. 1970. Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In Sozialisation und moral. Gerhardt Portele (Hrsg.). Weinheim-Basel, 16.

1. Swainson, B. M. 1949. The Development of Moral Ideas in Children and Adolescents. Oxford, 2-6.

2. *Edwards, J. B. 1959.* A study of certain Moral Attitudes Among Boys in a Secondary Modern School. *Birmingham.*

Hartshorne, H. – May, M. A. 1920. Studies in the Nature of Character. Vol. I. New York, 238. Macaulay, E. – Watkins, S. H. 1925. An Investigation into the Development of the Moral Conceptions of Children, 1. 2. In The Forum of Education. Idézi Kay W.: Die Moralischen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf, 1975, 29.

Morris, J: F. 1955. A study of Value -Judgements in Adolsecents. London.

Peck, R. F. – Havighurst, R. J. 1960, 206.

1. McKnight, R. K. 1950. The Moral Sanctions of the Child. Glasgow, 53.

2. Piaget, J. 1932. The Moral Judgment of the Child. London. Német kiadás: Das moralische Urteil beimKinde. Frankfurt, 1973.

3. Kohlberg, L. 1966. Moral Education in the Schools. A Developmental View. School Review, 74. 1–30.

Kohlberg, L. 1970. Moral Development and the Educaion of Adolescent and the American High School. *New York.*

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Rowan, J. 1973. The Social Individual. Psychological Aspects of Society. Book 2. London. Turiel, E. 1966. An Experimental Test of Sequentiality of Developmental Stages inthe Childs Moral Judgment. Journal of Personality and Social Psychology, 3. 611–618.

Turiel, E. 1966. Developmental Processes in the Child Moral Thinking. In Mussen, J. – Langer, M. Covington (eds.): New Directions in Developmental Psychology. New York.

1. Kohlberg, L. – Turiel, E. 1978. Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In Sozialisation und Moral. Portele, Y. (Hrsg.). Weinheim und Basel, 37-42.

2. Kohlberg, L. – Turiel E. 1978, 17–20.

3. Kohlberg, L. – Turiel, E. 1978, 69.

4. *Kay, W. 1975.* Die moralische Entwicklung des Kindes.*Düsseldorf, 201.*

5. Bábosik István: 1987. Jellemformálás és jellemfejlődés. Budapest, Tankönyvkiadó.

6. Maslow, A. H. 1969. The need to know and the fear of knowing. In Lester, D. (ed.): Explorations in Exploration: Stimulation Seeking. New York, 199-201.

Maslow, A. H. 1969, 200.

1. Bábosik István-Nádasi Mária – Wenge, Ch. – Wenge, H. 1980. A tanulással kapcsolatos be állítódás formálása az oktatási folyamatban (Egy komparatív pedagógiai vizsgálat eredmé nyei). Pedagógiai Szemle, 10. 876–884.

Bábosik István – Nádasi Mária 1974. Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Budapest, Tan könyvkiadó.

Bábosik István-Nádasi Mária 1982. Wirkungen der Gruppenarbeit auf das Lernergebnis, das Lernverhalten und die Einstellung zum Lernen. Jenaer Erziehungsforschung, 1.

Hegedűs Gábor 1998. A kreativitás fejlesztésének lehetőségei projektmódszerrel a technika oktatásában. In Bábosik István – Széchy Éva (szerk.): Új tehetségek és kutatási eredmények a ha zai neveléstudományban. Budapest, 272-282.

Kilpatrick, W. H. 1996. A projekt módszer. In Celler Zsuzsanna (szerk.): Válogatás a XX. szá zad külföldi pedagógiai irodalmából. Budapest, OPKM, 157–170.

Nádasi Mária 1986. Egységesség és differenciáltsága tanítási órán. Budapest, Tankönyvkiadó. Reilecke, S. 1980. Einstellungs entwicklung im Unterricht der sekundarstufe. Würzburg.

Réthy Endréné 1988. A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségének elemzése. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Réthy Endréné 1989. A tanulási motiváció strukturájának alakulása. Magyar Pedagógia, 2. Réthy Endréné 1989. Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Budapest, Tankönyvkiadó. Skiera, E. 1999. Az oktatás módszertani sokszínűségének lehetőségei. In Németh A. – Skiera, E.: Reformpedagógia és az iskola reformja. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 309-321. Szőlősné Szeszler Anna 1982. Közvetett ráhatás a páros munkában. In Tóth Béla (szerk.): Gyermekek, nevelők, intézmények. Budapest, Tankönyvkiadó, 39-55.

Wenge, Ch. – Wenge, H. 1978. A tanulással kapcsolatos beállítódás fejlesztése mint a didak tikai vezetés problémája az oktatásban. Magyar Pedagógia, 2. 208–219.

1. Domokos I. (szerk.) 1977. A látás iskolája. Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről. Budapest, Gondolat.

Feldman, E. B. 1973. The Teacheras aModel. JAE, 7. 50-57.

Imre Sándor é. n. Neveléstan. 2. kiad. Budapest, Studium.

Kárpáti Andrea 1988. Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben. *Budapest, Tankönyvkiadó. Kárpáti Andrea 1991.* Látni tanulunk – A műelemzés tanítása az általános iskolában. *Budapest, Akadémiai Kiadó*.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Nagy László 1972. Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. In Nagy László válogatott pedagógiai művei. Budapest, Tankönyvkiadó, 253–382.

Székácsné Vida Mária 1980. A művészeti nevelés hatásrendszere. Budapest, Akadémiai Kiadó. Verebély Anna 1974. Az esztétikum felfedezésének útjain. Budapest, Tankönyvkiadó.

1. Flieghné Boda Sarolta 1989. Az iskolai testnevelés néhány időszerű pedagógiai kérdése. Peda gógiai Szemle, 6. 518-528.

Homfeldt. H. G. (Hrsg.) 1988. Erziehung und Gesundheit. Weinheim.

Kis Jenő 1983. Töprengések a testnevelő tanárok és edzők pedagógiai szerepjellegzetességének leírásához. Testnevelési Főiskola Közleményei, 1. 11–24.

Kis Jenő 1989. Attitűdök, jellemvonások alakítása, képességtermelés a testnevelésben és a sportban. Testnevelési Főiskola Közleményei, 2. Melléklet, 3-38.

Makszin Imre 1978. Optimális elsajátításhoz vezető tanulás az iskolai testnevelésben. A testne velés tanítása, 1. 25–26.

Nagy György 1978. Testnevelés és tudomány. Budapest, Sport.

Nagy László 1972. Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. In Nagy László 1972, 253-383. Nagy Tibor 1974. A játék szerepe a testnevelés tanításában. A testnevelés tanítása, 1-5. Rókusfalvy Pál – Kovács Zoltán 1992. Egészségre nevelés. Eger,.

Zsinszky László 2002. Neveléselmélet. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 223-228.

VI.

1. Roth, H. 1971. Padagogische Anthropologie. Hannover. II. Band, 563–564.

2. Bábosik István (szerk.) 1997. A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó.

Bábosik István 1997. A tanár-diák kapcsolat formálásának lehetőségei. In Gácser, J. (szerk.): Pedagógiai antológia. Szeged, JGYTF, IV. 81-88.

Bábosik István 1999. A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. Donáth Blanka 1977. A tanár-diák kapcsolatról. Budapest, Tankönyvkiadó.

Fodor László 2001. Az iskola pedagógiai világa. Kolozsvár, Educatio Kiadó.

Heckhausen, H. 1980. Motivation und Handeln. Berlin-Heidelberg-New York, Springer Verlag.

M. Nádasi Mária 2001. Adaptivitás az oktatásban. Pécs, Comenius Kiadó.

Mészáros Aranka (szerk.) 1999. Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Budapest, Eötvös Kiadó.

Réthy Endréné 1988. A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. *Budapest, Akadémiai Kiadó.*

Skiera, E. 1994. Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTETFK Neveléstudományi Tanszék.

1. Bábosik István 1999. A cigány tanulók oktatási-nevelési kirekesztődésének okai és a kirekesztődés megelőzésének lehetőségei. In Bábosik István – Rácz Sándor (szerk.): Romapedagógia. Budapest, 31–36.

2. Barankiewiczowa, M. é. n. Az iskolai követelmények a pedagógusok és a tanulók véleménye szerint. In Kutatásmetodikai tanulmányok. Szerk. Szebenyi Péterné. MTA Pedagógiai Kutató csoport. 40-51.

Gordon, T. 1990. A tanári hatékonyság fejlesztése. A TET-módszer. Budapest, Gondolat Kiadó, 86–87.

1. Forrai Tiborné 1968. Iskolai teljesítmény és szorongás. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

2. Ágoston György – Veszprémi László 1967. A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményére egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 3. sz. 198–210.

3. Gádorné dr. Donáth Blanka – dr. Harsányi István 1965. A pedagógus értékelő megnyilatkozá sai a tanítási óra keretében. Pedagógiai Szemle, 11. sz. 1014-1028.

4. Corell, W. 1971. Padagogische Verhaltenspsychologie. München-Basel, 15.

The New Dictionary of Psychology 1947. Ed. P. L. Harriman. New York, 154.

1. Duffery, R. V. 1975. Moral Education and the Study of Current Events. Social Education, Jan.

2. Gagne, R. 1980. Bedingungen des Menschlichen Lehrens. Hannover, 236.

Nagy Andor 1993. Médiapedagógia. Pécs, Seneca Kiadó.

Skowronek, H. 1975. Lernen und Lernfahigkeit. München, 66.

1. Varga Zoltán 1974. Iskolai ártalmak. Budapest, Tankönyvkiadó.

2. Corell, W. 1971, 13.

Kolman, H. C. 1973. A szociális befolyásolás három folyamata. In Szociálpszichológia. Szerk. Hunyady György. Budapest, Gondolat Kiadó, 47-58.

Parsons, T. 1975. Gesellschaften. Evolutionere und komparative Perspektiven. Frankfurt/ Main, 21.

Rückriem, G. M. 1970. Der Gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung. In Erziehungs- wissenschaft. 1. Von W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H. K. Beckmann, K. ch. Lingelbach, G. Iben, J. Diederich. Weinheim, 277.

1. Gordon, T.: i. m. 281.

2. Foghtűy Krisztina (szerk.) 1998. Múzeumpedagógia a gyakorlatban. ELTE TFK Neveléstudo mányi Tanszékének Közleményei, V. Budapest.

3. Aronson, E. 1980. A társas lény. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 58.

Bíró Katalin 1973. Algoritmizált feladatok szerepe az etikai gondolkodás fejlesztésében. Pedagógiai Szemle, 4. sz.

1. Bábosik István 1982. Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Budapest, Tankönyvkiadó, 167.

2. Bettelheim, B. 1943. Individual and mass behaviour in extreme situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 38. 417-452.

Mead, G. H. 1934. Mind, self and society. Chicago, University of Chicago Press.

Newcomb, T. M. 1950. Social psychology. New York, Dryden.

Piaget, J. 1932. The moral judgement of the child. London, Kegan Paul, 196.

1. Baldwin, J. M. 1906. Social and ethical interpretations, in mental development. Fourth Edition. New York, Macmillan.

McDougall, W. 1908. An introduction to social psychology. London, Methuen.

Meede, W. 1920. Experimentelle Massenpsychologie. *Leipzig, 32.*

1. Frei, W. 1902. Erziehungsheime. Leipzig, 31.

2. Cooly, C. H. 1909. Social organizations. New York.

3. Kruckenberg, A. 1926. Die Schulklasse. Leipzig.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Stern, E. 1922. Einleitungin die Pgdagogik.*Halle.*

1. Kruckenberg, A. 1926.

2. Aronfreed, J. 1968. The socialization of internalized control over behaviour. New York-London. Fend, H. 1976. Gesellschaftliche Bedingungen schulischer sozialisation. Weinheim-Basel, 3. aufl. 15.

Hartup, W. W. – Coats, B. 1970. Imitation of a Peer as a Function of Reinforcement from the Peer Group and Rewardingness of the Model. In Perspectives in Child Psychology. Ed. by Spencer, T. D. and Kass, N. McGraw-Hill Book Co., 295–303.

Hollingshead, A. B. 1949. Elmtowns Youth. New York.

Sherif, M. 1948. An Outline of Social Psychology. New York, Harper and Row.

Wagner, C. – Wheeler, L. 1969. Model, Need, and Cost Effects in helying Behavior. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 12. No. 2.

1. Buss, A. H. 1983. Social Rewards and Personality. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 44. No. 3.

Kohlberg, L. 1964. Development of moral character and moral ideology. In Review of Child Development Research. Ed. Hoffman, M. L. 383–431.

Weszely Ödön 1923. Bevezetés a neveléstudományba. Budapest.

1. Bandura, A. – Walters, R. H. 1964. Social Learningand Personality Development. New York. Garai László 1969. Személyiségdinamika és társadalmi lét. Budapest, Akadémiai Kiadó, 143. Hartup, W. W. – Coats, B. 1970.

Mérei Ferenc 1975. A cselekvés szerkezete és a közösségi dinamika – Kurt Lewin pszichológiá ja. In Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyv kiadó, 48.

Rolff, H. G. 1967. Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg.

Wagner, C. – Wheeler, L. 1969.

1. Berkowitz, L. – Daniels, L. R. 1964. Affecting the Salience of the Social Responsibility. Norm: Effects of Pat Help on the Response to Dependency Relationships. Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 69. No. 3.

2. Fend, H. 1976. Sozialisierung und Erziehung. 8. Auflage. Weinheim-Basel, 42.

Festinger, L. 1954. A theory of Social Comparison Processes. In Human Relations, 7. 117–140.

1. Bábosik István 1977. A közvetett ráhatás szerepe a nevelési folyamatban. In Pedagógiai Közle mények, 18. Budapest, Tankönyvkiadó, 87-101.

2. Aronfreed, J. 1968. The socialization of internalized control over behavior. New York-London, Academic Press.

Kohlberg, L. 1964. The development of children's orientations toward a moral order: II. Social experience, social conduct, and the development of moral thought. Vita Humana, Chicago Press. Pataki Ferenc 1976. Mi a pedagógiai szociálpszichológia? In Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk. Pataki Ferenc. Budapest, Gondolat Kiadó, 11.

1. Misavage, R. – Richardson, J. T. 1974. The Focusing of Responsitbility; An Alternative Hypothesis in Help-Demanding Situations. European Journ. of Social Psychology, Vol. 4. No. 1.

2. Fend, H. 1976. Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim-Basel, Beltz Verlag, 3. aufl. 14–15.

3. Lewin, A. 1973. A nevelés rendszere. Budapest, Tankönyvkiadó, 73.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4. Bábosik István 1993. A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 86–95.

5. Midlarsky, E. – Bryan, J. H. – Brickman, P. 1973. Aversive Approval: Interactive Effects of Modeling and Reinforcement on Altruistic Behavior. Child Development, Vol. 44. No. 2.

6. Masters, J. C. 1972. Effects of Social Comparison upon the Imitation of Neutral and Altruistic Behaviors by Young Children. Child Development, Vol. 43. No. 1.

VII.

1. Nickerson, Carl 1995. Együttműködés az egészségvédelemben. In dr. Sipos Kornél (szerk.): Drogmegelőzés az iskolában. Budapest, MTE, 12–19.

2. Brown, Georg – Shaw, Malcolm 2003. A szociális készségek fejlesztése a nevelés-oktatás so rán. In Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Budapest, Gondolat Ki adó, 239-259.

3. Zrinszky László 2002. Neveléselmélet. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 238-246.

4. Szabó Balázs Gábor (szerk.) 2000. Az iskola előtti nevelési és az alapfokú oktatás az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 115.

5. Módos Tamás 2003. A reszocializáció módszertana. Büntetés-végrehajtási Szakkönyvtár, 3. Ruzsonyi Péter 1998. A destruktív életvezetés kialakulását előidéző tényezők. In Bábosik Ist ván – Széchy Éva (szerk.): Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban. Bu dapest, 210-219.

Veczkó József 2002. Gyermek- és ifjúságvédelem. Gyula, APC-Stúdió.

1. Nickerson, Carl 1995, 15.

2. Nickerson, Carl 1995, 15.

3. Szabó Balázs Gábor (szerk.) 2000, 116.

4. Popper Péter 1970. A kriminális személyiségzavar kialakulása. Budapest, Akadémiai Kiadó, 77.

5. Székely József Iván 2002. Drog, szex, téveseszmék, egészség. Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola.

6. Szabó Balázs Gábor (szerk.) 2000, 116–117.

7. M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika – Hunyady Györgyné 2002. Az álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. In Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés. ELTE TOFK Tudo mányos Közleményei, XXII. köt. Budapest, 120–160.

VIII.

1. Bábosik István (szerk.) 1997. A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó.

Behr, M. 1988. Freie Schulen und Internate. Düsseldorf.

Chubb, J. E. – Moe, T. M. 1933. Freie Schulen sind bessere Schulen – Erfahrungen und Reformvorschlage USA. Frankfurt am Main.

Goldschmidt, D. – Roeder, P. M. 1987. Alternative Schulen? Stuttgatr.

Hufnagel, E. 1982. Padagogische Theorien in 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main.

Kemper, H. 1991. Wie alternatív sind alternative Schulen? Theorie, Gesichte und Praxis. Wein- heim.

Klassen, T. F. – Skiera, E. (Hrsg.) 1993. Handbuch der reformpadagogischen und alternativen Schulen in Europa. Hohengehren.

Kreis Udo von der Burg, H.(Hrsg.) 1982. Erziehungskonzepte für die Schule. Befunde, Modelle, Perspektiven. Düsseldorf.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Németh András – Pukánszky Béla 2004. A pedagógia problématörténete. Budapest, Gondolat Kiadó.

Németh András 1993. A reformpedagógia múltja és jelene (1889-1989). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Potthof, W. 1992. Einführungin die Reformpadagogik. Freiburg.

Röhrs, H. 1986. Die Schulen der Reformpadagogik heute. Düsseldorf.

Vág Ottó 1985. Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Budapest, Tankönyvki adó.

Zrinszky László 2002. Neveléselmélet. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

1. Egy elemző munka, jellemző módon Comeniust a XVIII. század reformpedagógusának nevezi. Meyer – Willner 1979. Differenzieren und Individualisieren. Bad Heilbrunn/Obb, 15.

2. Ami a herbarti koncepció jelentőségét illeti, ezt jól illusztrálja az a tény, hogy a reformpedagó giai megoldásmódok megítéléséhez általában ez szolgál viszonyítási alapul.

Plake, K. 1991. Reformpadagogik – Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster-New York, 96-110.

1. Rousseau és Pestalozzi XX. századra gyakorolt befolyása egyébként nem csak hangoztatott jel szó, de ma is széles körű elemzések tárgya.

Von Dick, L. 1974. Alternativ-Schulen. München, 18-20.

1. Brezinka, W. 1990. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München-Basel, 142.

Maritain, J. é. n. A pedagógia válaszúton. In Celler Zsuzsanna Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 179-199. Schaffhauser Ferenc 1997. Nevelési céltípusok a XX. századi pedagógiában. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 43-62.

1. Foerster, F. V. 1913. Iskola és jellem. Budapest.

Kerschensteiner, G. – Seidel, R. 1979. A jövő iskolája a munkaiskola. Budapest, Tankönyv kiadó.

1. Maritain, J. 1964. Education at the Crossroads. Yale University Press.

Wilhelm, T. 1963. Padagogik der Gegenwart. Stuttgart.

1. Bábosik István – Mezei Gy. 1994. Neveléstan. Budapest, Telosz Kiadó.

2. Brezinka, W. 1993. Erziehung in einer Wertunsicheren Gesellschaft. München-Basel, 13. A szer ző az értékrelativisztikus koncepció egyik következményeként „az orientálás krízisér ől” beszél.

3. Bronfenbrenner, U. 1966. Response to pressure from peers versus adults among soviet and american school children. In XVIII. Internat. Congress of Psychology. Symp. 35. Moscow, 7-19. Snyders, G. 1977. Irányított nevelés vagy szabad nevelés? Budapest, Gondolat Kiadó, 46-84.

4. Schuster, Martin – Metzig, Werner 2002. A tanulás jövője. In Bábosik István – Kárpáti And rea (szerk.). Összehasonlító pedagógia. Budapest, BIP, 191.

5. Alisch, L. M. – Rössner, L. 1981. Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München, 61. Calparede, E. 1974. A funkcionális nevelés. Budapest, Tankönyvkiadó.

6. Clauss, M.: Személyiségfejlesztés és a beállítódások; Dorst, W.: A beállítódásra való nevelés néhány aktuális pedagógiai problémája; Brezsnyánszky, L.: A beállítódás és az erkölcsi normák elsajátítása nak problémái; Petrikás, Á.: A személyiség beállítódásának nevelési aspektusai. In A beállítódás pedagógiájának időszerű kérdései. Debrecen, 1973.

Gáspár László 1984. A szentlőrinci iskolakísérlet. I. Budapest, Tankönyvkiadó.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

1. A morálpedagógia vagy Imre Sándor nevelési koncepciójában ez a preferált elem a jellem, a funkcionális nevelésben a szükséglet.

Foerster, F. V. 1913; Claparede, E. 1974.

Imre Sándor 1942. Neveléstan. Budapest, 50-52.

1. Foerster, F. V. 1913; Kerschensteiner, G. – Seidel, R. 1979; Claparede, E. 1974.

2. Kelly, E. 1962. Perceving, Behaving, Becoming. Washington.

Molnár Mária 1997. Az irányított nevelés és a szabad nevelés dilemmája. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 63-85.

1. Nagy László 1972. A gyermektanulmány feladata. In Nagy László válogatott pedagógiai művei. Szerk. dr. Nagy Sándor. Budapest, Tankönyvkiadó, 97.

2. Snyders, G. 1977, 229-251.

3. Wilhelm, T. 1963.

4. Comenius 1992. Didactica Magna. Pécs, 205.

Herbart, J. F. 1932. Pedagógiai előadások vázlata. Budapest, 36.

1. Kárpáti Andrea 1997. A befogadásra és az aktivitásra épülő nevelési folyamatkoncepciók jel lemzői. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 86-115. Key, E. 1976. A gyermek évszázada. Budapest, Tankönyvkiadó.

2. Blonskij, P. P. 1982. Was ist eine „Arbeitschule”. In Röhrs, H. (Hrsg.): Die Reformpadagogik des Auslands. Stuttgart, 63-79.

Wittig, H. E. 1989. Leben und Werk des frühsowjetischen Reformpadagogen und Bildungs- politikers Pavel P. Blonskij. InKlemm, U. -Treml, A. K. (Hrsg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatschulpadagogik. München, 181-199.

1. Domokos, Lászlóné – Blaskovich Edith dr. 1934. Az alkotó munka az új iskolában. Budapest. Kárpáti Andrea 1997. Az esztétikai tevékenység kitüntetett szerepe a reformpedagógiában. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 164-183.

2. Badry, E. 1991. Die Gründer der Landerziehungsheime. In Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Padagogik. II. München, 152-170.

Lietz, H. 1911. Die deutsche Nationalschule. Beitrage zur Schulreform aus den Deutschen Land-Erziehungsheimen. Leipzig.

1. Bábosik István-Nádasi, M. 1970. Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Budapest, Tankönyv kiadó.

Bábosik István – Nádasi, M. 1974. A pedagógus lehetőségei a közvetett ráhatási formák létre hozásában a csoportmunka keretében. Magyar Pedagógia, 2. sz.

Buzás László 1980. A csoportmunka. Budapest, Tankönyvkiadó.

Meyer, E. 1963. Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Stuttgart.

1. Bábosik István – Nádasi Mária 1975. Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Budapest, Tan könyvkiadó.

2. Bassola Zoltán 1937. Decroly pedagógiai rendszere. Budapest.

Claparede, E. 1915. Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Budapest, 116-127.

Réthy Endréné 1997. A motiváció elmélete és gyakorlata a reformpedagógiában. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 150-163.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Skiera, E. 1994. Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. Budapest.

1. Klemm, U. 1989. Alexanders S. Neills „Summerhill". In Klemm, K. -Treml, A. K. (Hrsg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpadagogik. München, 171-181.

2. Az intellektualisztikus hatásszervezés túlsúlya a comeniusi-herbarti koncepció mellett a neo- tomizmus és a szocialista pedagógia esetében is kimutatható.

Mikonya György 1997. Intellektualisztikus és naturalisztikus hatásszervezési modellek a XX. századi neveléstudományban. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 116-130.

1. Mindezen ismérvek a már többször említett, társadalmipartner-viszonyra nevelés irányzata mellett jellemzőek az instrumentalista koncepcióra is.

Dewey, J. 1953. Moral Principles in Education. New York.

Kilpatrick, V. 1963. Philosophy of Education. New York.

1. Dauber, H. 1981. Schulkritik. Hagen.

Oehschlager, H-J. 1986. Lernen in Alternativschulen. In Handbuch und Lexikon der Erzie- hung. B. 3. Haller, H.-D. – Mayer, H. (Hrsg.) Stuttgart, 131-148.

1. Foerster, F. V. 1913, 66.

Piaget, J. 1932. The Moral Judgement of the child. London.

Piaget, J. 1969. Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái. In Válogatott tanulmányok. Budapest.

1. Makarenko, A. Sz. 1965. Neveléselméleti művei. I-II. Budapest.

2. Neill, A. S. 1994. Theorie und Praxis der antiautoritaren Erziehung. Hamburg.

Bábosik István 1982. Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Budapest, Tankönyvkiadó. Bábosik István – Mezei, Gyula 1994. Neveléstan. Budapest, Telosz Kiadó.

1. M. Nádasi Mária 2001. Adaptivitás az oktatásban. Pécs, Comenius Kiadó.

2. Bábosik István 2002. Neveléselméleti modellek hatékonyságának mutatói. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Budapest, BIP, Joppien, H. J. 1981. Padagogischen Interaktion. Bad-Heilbrunn.

Reich, K. 1996. Systematisch-konstruktivische Padagogik. Einführung in Grundlegen einer interaktionistisch-konstruktivischen Padagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin. 107-119.

Zrinszky László 2002. Neveléselmélet. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

1. Szabolcs Éva 1997. A XX. századi neveléselméleti modellek pedagógiatörténeti előzményei. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 26-42.

2. Nádasi Mária 1997. A reformpedagógia nevelési-oktatási intézményeinek tanulói tevékeny ségrendszere. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 184-204.

3. Bábosik István: Egy optimális nevelési modell körvonalai; Zrinszky Láaszló: A nevelés anti- pedagógiai felfogása; Schaffhauser Ferenc: Optimista nevelési perspektívák. In Bábosik István (szerk.) 1997. A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 223–232, 233–248, 249–263.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

11. fejezet - NEVELÉSELMÉLETI BÁZISKÖTET

1. A. A nevelés szerepe az Európai Unióban és az egyén életében

1.1. A. 1. FRANZ SCHAFFHAUSER – Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. század elején[1]

(Részletek)

A nevelés és az oktatás a 21. századi élet olyan tényezője lesz, amely sorsfordító jelentőséggel bír majd. Ide fog ugyanis vezetni a nevelés és oktatás előttünk álló reformja, amely érinti majd céljainak meghatározását, valamennyi komponensének átalakítását, amelyek itt fontosak vagy fontossá válhatnak. A strukturális jelleget hordozó innováció a magasan fejlett társadalmak nevelési-oktatási rendszereiben immár tovább nem halasztható szükségszerűség. Ez nem egyszerűen csak ideológiai szöveg vagy puszta divatos szlogen, hanem eminens fejlődésigény.

Az iskolai nevelés és oktatás megújulásának ez a sürgető igénye az elemzők szerint érdekes módon nem válságtünetekkel leírható közállapotokból fakad. „Az amerikai nevelésben a 20. század utolsó éveiben nem volt krízis – csupán egy növekvő inkongruencia létezett ama mód, ahogyan a 20. századi iskolák tanítottak, és ama mód között, ahogyan a 20. század végi gyerekek tanultak” (Drucker 1999).

A legnagyobb jelentőségű változások a fentiek értelmében tehát nem válságtermékek, s abban állnak majd, hogy

– a tanár nem lesz többé a gyerekek csoportjainak felügyelője. A tanárok és a tanulók között sokak által kívánatosnak tartott és elméletileg leírt dialogikus viszony (Buber 1962; Bollnow 1984; Feuser 2001) épül majd,

– olyan technológiák segítségével azonban, amelyeket korábban nem is ismertünk s amelyekkel nem rendelkeztünk; a tanulók élettere, a saját otthon különösen is korábban sosem látott szerepet kap az (ön)nevelésben és (ön)képzésben;

– a tanulók évjáratok szerinti csoportosítása és elkülönítése az iskolai tanulásban elveszti minden jelentőségét;

– a nevelést inkább a viszonylagos értékek (Bábosik 1997; Schaffhauser 1997), hívják őket úgy is: „liberális értékek” (Nevitte 1996), „antropocentrikus értékek” (Bürklin, Klein, Russ 1999), „emancipatorikus értékek”, „önkifejezés-értékek” (Ing- lehart, Baker 2000) és kevésbé az abszolút értékek jegyében tervezik és irányítják majd.

Ezek persze inkább a társadalmi elitcsoportok, a magas szinten művelt, kulturált emberek, kezdeményezők és autodidakták elvárásai, s bizonyára vannak jelenleg velük szemben ellenkező beállítottságú társadalmi csoportosulások. A 21. században azonban várhatóan fokozatosan mindenképpen tömegek igénye lesz – a szocioöko- nómiai, a kulturális fejlődés és a demokratizálódás folyamatai során (Randall, Theo- bald 1998; Welzel, Inglehart, Klingemann 2002) – az iskolák innovatív átalakítása, s ez a tömegigény az iskolareform iránt már az új évszázad első évtizedeiben is érződni fog.

*

Ebben a tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy a modernizálódáselmélet fiatalabb képviselői (Fukuyama 1995; Gasirowski, Power 1998; Dahl 1998; Anand, Sen 2000; Jackman – Miller 1998) fontosabb pozícióinak adaptációja révén felvázoljuk a fejlett társadalmak mai és a legközelebbi jövőben bekövetkező szellemi, gazdasági és politikai mozgásai által indukált változásokat az iskolarendszerben. Számba veszünk egyszerű

[1] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 13-30.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

formaváltozásoktól kezdve a struktúra- és funkcióváltozásokig minden jelentősebb feltételezhető átalakulást, amelyekben a társadalmi élet eme területén megvalósuló innováció bekövetkezik.

Vizsgálódásunkban a téma kutatásában nemzetközileg is respektált megközelítésmódot és kutatási módszert alkalmazunk, melyet egyezményesen rendszerelméleti megközelítésnek neveznek.

Először néhány sorban röviden a mai korszakos jelentőségű társadalmi, gazdasági-technológiai átalakulásokat vázoljuk fel, majd a rendszerelméletnek a szervezetek innovatív átalakítása megtervezésében nyújtott előnyeit tekintjük át, végül pedig az ezredforduló leginkább meghatározó társadalmi változásaiból kiemelve, de mindezek kontextusában – struktúra és funkció egységét megtartva – elemezzük a jövő iskolája formaváltozásainak a tendenciáit, s velük kapcsolatban a szükségessé válható innovációkat.

Eközben még empirikusan bizonyított összefüggésekre is támaszkodhatunk: ha egy társadalomban szocioökonómiai fejlődés, demokratizálódás és kulturális változás történik, akkor ezek a folyamatok együtt zajlanak, és egymást kölcsönösen erősítik (Welzel, Inglemart, Klingemann 2002).

1.1.1. 1. A tudás érája

A mértékadó társadalomkritikusok, világgazdasági elemzők, jövőkutatók (Drucker 1999; De Bono 1994; Steiner 1999; Lohmann 1999; Passig 2001) a „tudás érájának” nevezik azt a rövid korszakot, mely történetileg előttünk áll, illetve amelyben némelyek szerint már jócskán benne is vagyunk. A tudás érája, hívhatjuk az innováció érájának is, az információ érájából fejlődik ki, az után következik. Az innováció korában világméretben egy általános egységesülés, a tervezett világgazdaság alakul ki, melyet két, egymással lényegileg összefüggő momentum jellemez:

– Az időkomponens rövidülése. Az ipari társadalomból az információs társadalomba való átmenet kétszáz évet vett igénybe, az információs társadalomból egyetlen generáció életidején belül kialakul a tudás alapú társadalom.

– Az információ alkalmazásának lehetősége reális időkeretben. A tudásérában a másokkal szembeni előnyszerzéshez nem elegendő az, hogy van hozzáférhetőség az információhoz, az információ reális időn belüli alkalmazásához készségekre van szükség. Az alkalmazás a tudás.

Aki rendelkezni fog a reális időn belüli információgyűjtés készségével, valamint képes lesz az információ elemzésére, klasszifikálására és szervezésére, az fog szert tenni társadalmi, gazdasági és kulturális előnyökre, s lesz képes ezeket realizálni (Passig 2001).

A jövő információjának még további jellemzői is megadhatók, mint amelyek lehetővé teszik tudásként való alkalmazását. Az információ mindenki (és nemcsak a szakértők) számára rendelkezésre fog állni, kevés idő alatt és gyorsan fog szétterjedni, egészen a vokális interaktív kommunikációig és világméretű párbeszédig és szimpóziumig. Az információ volumene imaginárius lesz, mégis olcsón elérhető az elektronikus kommunikációs hálózatok révén, externális intelligencia felhasználóval lehetséges lesz az adatok elemzése és processzálása, új és még több eredeti információ létrehozása érdekében. Az információ minden egyes itemje tudáshoz vezet és minden tudás, kellő marketing nyomán, elérhető információvá változik, és a spirális folytatódik.

A tudás érája – perceptív forradalom (Drucker 1999). Azért megy végbe ez a radikális átalakulás elsősorban és meghatározó módon a percepcióban, mert a hangsúly a technológiáról az információra helyeződik át. Ez a fejlemény önmagában is, korábban soha nem látott mértékben felértékeli a tanulás, képzés és önképzés, tágabban a nevelés és önnevelés jelentőségét. A mindenki számára elérhető információ életünk minden szférájában forradalmi operációkat tesz lehetővé. Az információs forradalom az üzlet szférájában kezdődött, de törvényszerűen átível az egészségügy és az oktatás területére.

1.1.2. 2. A tudás az innovatív érában

A nevelés és az iskolázás egyetemes válsága, mely voltaképpen a 20. század második felébe nyúlik vissza, s melyhez képest a századvégi nevelés és oktatás helyzetére nem is alkalmazható a válságterminus, a személyes-egyéni tudásnak az emlékezésképességre, az adatfeldolgozás gyorsaságára való limitációjából fakadt, a világméretű emberi tudás mennyiségére és komplexitására való tekintet nélkül. A tudás linearitá- sáról szóló feltételezés szintén rányomta bélyegét a tanulás szerkezetére és szervezésmódjára, miként ezt már Bloom és munkatársai is tematizálták (Bloom 1957; 1976). A tanuló leckéről leckére haladt, hétről hétre, évről évre, s miként a főúton haladva, a végén elérte azt az egy célt, ahova az út vezetett. Ez a feltételezett linearitás azonban

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

ellentmond az emberi gondolkodásnak, s ezt már a 19. században is tudták, s még inkább tudjuk az innovatív érában. Passig kibővíti Bloom jól ismert taxonómiáját a jövő szükségleteivel, s nemcsak új komponenseket illeszt a Bloom-féle taxonómiába, hanem a kognitív képességekkel (cognitive skills) és a jövő által igényelt kompetenciákkal is kiegészíti (Passig 2001).

Az iskolai nevelés és oktatás folyamatában mindig számolni kell azzal, hogy az emberi tudás nem statikus, sem mennyiségi, sem minőségi értelemben, s nem is mindig és mindenkinél állandóan ugyanaz, hanem tanulófüggő, így a tanulás nem vezethet mindenki esetében ugyanahhoz az eredményhez.

Az információ az új érában a legfontosabb feedback, a felhasználók képessége az információnak tudássá való átalakítására mindenekelőtt attól függ, milyen az információ hozzáférhetősége. A hozzáférhetőség egyre kevésbé lesz tanulási cél, illetve iskolai körülmények között elsajátítandó készség, mert az információ tulajdonosai eminens piaci érdeke éppen az lesz, hogy a tanulók nagyon csekély kompetencia birtokában is képesek legyenek az általuk felkínált információ megvételére, megtanulására. Az információ az, legalábbis egyre inkább az lesz, ami lehetővé teszi a tudás felhasználóinak, hogy alkalmazzák. Ez láthatólag információ és tudás kölcsönhatása. A tudás érájában az információ jelentősége azért nagy tehát, mert itt az információpercepció forradalma megy végbe.

A tudás – megszervezett információ (De Bono 1994) – mindannak a megfelelő integrálása, ami, korrekt gondolkodás mellett, hozzájárul a környezetről szóló további ismerethez és annak megértéséhez. [...]

Az információ és a megértés konstans módon interakcióban vannak az egyén képességeivel és megközelítésmódjaival, s csak együtt képesek olyan termékeny szimbiózist alkotni, amelyik mindenki számára hasznos. A jövő iskolájában minden partner elfogadja, hogy nincs egyetlen exkluzív tanulási módszer.

[...]

A modern időkben az iskola számított a tudás központjának, a tanár pedig a tudás forrásának. A jövőben, az innovatív érában a tudást decentralizálják, mindkét értelemben, mind a tudás közvetítése, mind pedig a tudásközpontok értelmében, létezzenek és működjenek bárhol is ezek a központok.

[...]

1.1.3. 3. A rendszerelméleti megközelítés jelentősége az iskola, mint szervezet innovatív átalakításában

A legáltalánosabban fogalmazva, a rendszerelmélet három komponens szerves egységét tételezi:

– magának a rendszernek,

– a rendszer alrendszereinek,

– a rendszer környezetének az egységét.

A rendszerelmélet tehát lényegében egy holisztikus megközelítésmódot alkalmaz, s ha ezt a szemléletmódot választjuk a menedzsmentben, akkor úgy mondhatjuk, egy holisztikus megközelítésmódot alkalmazunk szervezetek lényegének, rendeltetésének értelmezésében, innovatív tervezésében és fejlesztésében. A holisztikus megközelítéssel általában kiváltani törekszenek egy másik megközelítésmódot, mégpedig azt, amelyik csupán egyedi változtatásokat akar bevezetni és eltekint a szervezet komprehenzív kultúrájától, rendszertermészetétől, alrendszereitől, attól a ténytől, hogy ezek az alrendszerek mind vertikálisan, mind pedig horizontálisan is szervezik és építik kapcsolataikat egymással.

A közeljövő komplex szervezeteit minden bizonnyal többnyire, de inkább általánosan holisztikus megközelítéssel fogják tervezni és sikerre vezetni. A 21. század komplex és bonyolult szervezetei ily módon is alkalmasak lesznek jövőbeli változások állandó és folytonos asszimilálására. Nem törekszenek majd olyan változás bevezetésére, amely egyetlen komponens megváltoztatására irányul, miközben az összes többit érintetlenül hagyja, a megvalósuló változtatás a szervezet egészét veszi majd célba és vele együtt minden egyes paraméterét.

[...]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ha mármost ezt a szempontot nevelési és oktatási rendszerek elemzésében is alkalmazzuk, azt mondhatjuk: a nevelési és oktatási szervezetekben a [...] számos, változást kívánó ágens mind egy-egy pontra támadott a rendszerben, anélkül, hogy magát a szervezetet késztette volna szignifikáns változásokra.

Sok éven át azt hitték, ha a tanárok munkájának színvonala javul, ha javítják a színvonalat, az forradalmi változásokat indukál majd az iskolában. E vélekedés nyomán az iskolákat elárasztották különféle továbbképzési programokkal, munkájuk minden szférájában. A tanárokat arra kötelezték, hogy kreditpontokat gyűjtsenek, melyek tanúsították részvételüket ezeken a továbbképző kurzusokon.

A továbbképzési tanfolyamoknak azonban csak egy egészen kis része érintette magát az iskolát és az osztályt.

Majd pedig a tantervek megváltoztatásában és új tankönyvek használatának bevezetésében gondolták megtalálni az iskolát a siker pályájára állító változtatásfaktorokat. Ám ez sem hozott üdvösséget.

Míg a modern időkben a megközelítés bürokratikus és hierarchikus, a kommunikáció relációja pedig vertikális volt, addig a mai, innovatív korszakban, a rendszerelméletre alapozva, a kommunikáció horizontálisan is zajlik, fontossá válik a kollégák közötti interreláció és információtranszfer a rendszerben és az adott alrendszerben. A kurrens funkcionálás – minthogy az iskola esetében akadémiai intézményről van szó – változatlanul az osztály és a tanár; s ez is a tervezés egy alapvető egysége.

A rendszerelmélet alkalmazása révén napvilágra kerül, hogy ez az egység mégis megtörik, a tanulásszervezés módszereinek különféle variációi lépnek elő, és sokkal komplexebb útja valósul meg, a kommunikáció pedig bonyolultabb, például ha különböző korosztályhoz tartozó gyerekek tanulnak együtt egy osztályban, vagy ha a tanulók egyszerre több területen folyó tanulási tevékenységbe léphetnek be (multi- domain learning). Az információs technológia, a számítógépek intenzív használata a korábban használatosakhoz képest más tanítási-tanulási módszerekre és munkaformákra való áttérést támogatja.

A távoktatás (open distance learning, e-learning) a 21. század első öt évében az egész iskolarendszerben várhatóan drámaian fog teret nyerni. Az internet, úgy tűnik, mindenki számára, aki számítógéppel, modemmel és telefonkábellel rendelkezik, lehetővé teszi a távtanulást, az alapfokú számítástechnikai tanfolyamtól az egyetemig, beleértve a doktori tanulmányokat. A távoktatás mellesleg olyan momentum, amely lényegesen hozzájárul a nevelési és iskolázási rendszer demokratizálásához: mindenki mindenütt tanulhat.

Ezen a módon a tér és idő egysége is eliminálódhat, a tanulás bármely időben, bármely helyen (otthon is) folyhat. A gyerekek egybegyűjtése specifikus helyre (iskola, osztályterem), meghatározott időben, specifikus tárgyak tanulása céljából, a nevelési rendszerben végső soron egy diszfunkcionális struktúrához vezetett – ezt minden további nélkül be kell látnunk. Az új iskolafunkcióknak viszont fizikailag-építészetileg is meg kell jelenniük, és olyan gondolkodásmódra van szükség, amelyben a közösség és az iskola szinergetikusan tekinthető; olyan gondolkodásmódra, mely szerint az iskola egyre inkább közösségi jellegűvé lesz, mint a tanulás és kutatás helyszíne, és egyúttal, mint a szociális entitás központja.

Az egész menedzseri-szervezési rendszer az iskola globális és komprehenzív szintjén egyetlen tervezésre irányuló egységgé válik.

Ez a megközelítésmód a nevelési intézmények, az iskola esetében is határozottan relevánsnak tűnik. Az iskola mint rendszer új értelmezése miatt feltétlenül szükség van a holisztikus nézőpontra. Az iskola mint rendszer, minden komponensével eleve szimultán módon nyilvánul meg.

A rendszerelmélet tehát a nevelési és oktatási rendszer holisztikus tervezésének elengedhetetlen részét képezi. Egy ilyen módon folyamatosan tervezett és működtetett nevelési és oktatási rendszer komponensei a következő, Fuchstól származó (Fuchs 1995), de általunk átdolgozott klasszifikációban adhatók meg:

1. eszmei komponens: nevelési eszmények, nevelési elvek, nevelési ideológiák és hitek („credo”), világnézetek, nevelési értéktételezések, nevelési normák, nevelési attitűdök, intézményi szabályzatok;

2. személyi komponens: tanárok, tantestület, az igazgató és a stábja, adminisztráció, a tanulók, külső személyi tényezők, trénercsoportok, szülők, változtatáságensek;

3. pedagógiai komponens: nevelési célmegfogalmazások, nevelési hatástervek, tantervek, előírások, tananyagtartalmak és tantárgyak, tanítási célok, tanítási módszerek, pedagógiai tartalékok;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4. strukturális komponens: az iskolai élet szervezése, értekezletek, meetingek, ünnepi alkalmak és események, gyerekközösségek, asszisztenciacsoportok, a csengetés rendje, szülői közösségek és szövetségek, intézményi továbbképzések és tréningek;

5. szervezeti komponens: adekvát szervezeti tagoltság, konzisztens organogram, szerep- és felelősségmegosztások, munkaközösségek, időtervezés, tantervi szervezés, külső kapcsolatok szervezése, tanterembeosztás, a vezetés szervezése;

6. a hely és az eszközök komponense: esztétikum és tisztaság, technológiai és más tartalékok, sportpályák, kertek, udvarok, épületegyüttesek, tantermek, közhasználatú helységek.

Rendszerelméleti szempontból rendkívül fontos, hogy mindezeket a komponenseket szimultán kell megtervezni és működtetni, ezek alkotják az iskola helyi programját.

A 21. század iskoláiban bekövetkező változásoknak holisztikus szemléletből ajánlatos tehát fakadniuk, magas szintű kompatibilitással és a komponensek közötti erős koherenciával.

[...]

A holisztikus megközelítés, miközben megköveteli a tartalékok mozgósítását, s hosszú távú folyamatokat indukál, elvben redukálja a kurrens problémák kezelését, jelentőség és időráfordítás tekintetében egyaránt. Az iskolát nehézségek és buktatók Szküllái és Kharübdiszei közé viheti, a kialakuló állapotok sérthetik sokaknak az érdekeit. Van néhány útja-módja annak, hogyan csökkentsük ennek a problémának a romboló dimenzióit:

1. Változtassuk meg a menedzsment szerkezetét, például jelöljünk ki felelőst a változtatások irányítására! Az igazgató viszi az iskola kurrens ügyeit, a változtatásokért felelős munkatárs egy vezetői team és tervezőcsoport segítségét igénybe véve minden komponensében végiggondolja és megtervezi, hogyan vezethető az iskola a holisztikus változások felé.

2. Válasszunk ki egy komponenst, amelyik az iskola kultúrájának egyik gyökerét alkotja, s ennek megváltoztatásába fektetessük a legtöbb energiát, feltételezve, hogy idővel belőle kiindulva valósulnak meg a további változások, egészen az iskola kultúrájának teljes megváltozásáig.

3. A vezetés stábja, másodlagos bizottságokkal együtt alakítson ki általános átalakulási programot, amelyből a megvalósítás folyamatai és időrendje deriválható. A megvalósítás lépcsőfokait le lehet vezetni az általános programból. Az általános program szerveződjön egy domináns eszme köré, mely meghatározza minden komponens megváltozását.

Ennek a megközelítésnek az az előnye, hogy a végső, holisztikus eredmény maga meg van tervezve, vannak a cél és az eredmény iránt elkötelezett vezetők, ők lesznek azok, akik előkészítik az agyakat és a szíveket is az egész iskolában, és akik képesek a változtatás effektív megvalósítására.

A jövő iskolájának holisztikus tervezése világszerte kezd meglehetősen széles és mélyreható mozgalommá válni, idővel a pedagógusok körében is egyre több támogatója, híve lesz az iskolafunkciók holisztikus jellegű megújulásának, az iskolastruktúrák rendszerelvű átalakulásának.

[...]

A rendszerelméleti megközelítés – szintén csak példaként említjük – maximálisan érvényesül és kifejeződik a community school modelljében. Ebben a modellben

– az iskolát magát is egy rendszerként fogják fel,

– az iskolában mint rendszerben alrendszerek vannak,

– az iskola rendszerkapcsolatban van a környezetével, amelyben működik (www. communityschools.org/pubs.html).

A jövő iskolája (nevelési rendszere) – a community schoolnak az angolszász világrégiókon túl is immár meghonosodó példája szerint – egy olyan társadalmi szervezet, amely érdemben, hatékonyan és sikeresen közvetít az egyéni-személyes tudás és a társas (közösségi) tudás között, egyidejűleg gazdagítva minden érintett felet.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

1.1.4. 4. Az iskolafunkciók és -struktúrák megújulása

Akik ma kezdik pályájukat a középfokú iskolázás rendszerében, azok a 2008-2012 közötti években startolnak majd a felnőtt életben. A korai 21. századi nevelés és oktatás hatékonyságának emiatt éppen ezekben az években kell a kívánt szintre emelkednie. Ezért a kor kihívásainak megfelelni szándékozó neveléstudománynak elengedhetetlen kötelessége, hogy ebből a szempontból is foglalkozzon a jövővel, a múlttal való – ma megmutatkozó – kontrasztjában; a mai ember viszonyával a jövőhöz, az ő saját jövőjéhez; a 21. századi társadalom és a környezet, a globális környezet viszonyával.

A jövő iskoláját a 21. századi társadalom jó biztonsággal prognosztizálható általános fejlődéstendenciáit alapul véve tervezik a nemzetközileg mértékadó szakemberek. Koncepcióikból a struktúra és a funkció szempontjából mint legfontosabb ismérvek a következők emelhetők ki:

– a tudás – technológia – intenzív tanulási környezet viszonya;

– a rugalmas szervezeti struktúra és a nagyfokú döntésképesség;

– a hely és az idő optimális felhasználása;

– az ember – technológia – társadalom viszonyára fókuszáló tanterv.

Behatóbban itt a fenti ismérvek mentén először Drucker (1999) felfogását, majd a

Kangas-csoport (2000) előrejelzéseit elemezzük.

Drucker (1999b) a 21. század általános fejleményeinek hatását kiválóan szemlélteti a nevelés és oktatás példáján. A születésszám hanyatlása az iskolai nevelés és oktatás javulását fogja okozni, mert a fejlett országokban alacsonyabb tanulói létszám mellett is feltehetőleg megmarad az invesztíció eddigi mértéke. (Azok az oktatáspolitikai és iskolafejlesztési koncepciók számolhatnak csak biztos szavazati bázissal, akik fenntartani, sőt növelni ígérik a beruházások mértékét.)

Az információkkal és a tudással való foglalkozás Drucker (1999a) szerint társadalmi szinten növeli majd a tanuló ember reputációját. Mindenki tanulni fog, s az ehhez való jogot, valamint ennek az eredményét végre mindenkinél el fogják ismerni! Figyelemre méltó, mi több, nagyszerű látomás, amelyhez korábban a nevelés elmélettörténetének csak a legnagyobb alakjai éreztek inspirációt, Platóntól kezdve Come- niuson és Pestalozzin át a mai reformpedagógiai alternatívák demokratikus elképzeléseiig!

Az általános demokratizálódás mellett viszont az ugyancsak általános globális versengés szintén áthatja majd a nevelési intézményeket is, különösen a közép- és a felsőfokon. „A verseny többé nem zajlik csak helyi szinten – tényleg nem ismer határokat” (i. h. 12.). Ezek az intézmények azért vívnak majd heves versenyt egymással, hogy maguknak nyerjék meg a tanulókat. A tanulókért való eredményes versenyzés érdekében az iskoláknak megfelelően rugalmas struktúrába kell szervezniük folytonosan megújuló tudás- és kompetenciaszerzési kínálatukat, s vonzó, motiváló, technológiailag és általánosan is intenzív tanulási környezetet kell felépíteniük. Ugyanakkor konstruktív, dialógus alapú, rendszeresen működő és folytonos kapcsolat jön létre világszerte az iskolák között.

A munka világában bekövetkező fejlemények a tanárok pozíciójában és alkalmaztatásában is változásokhoz vezetnek. A tanári professzióban is tipikusak lesznek a tudásközvetítők (knowledge workers), részfoglalkozásúak, időlegesen foglalkoztatottak, egyéni szerződés szerint dolgozók, időskorú foglalkoztatottak. A nevelési-oktatási intézményekben partnerivé válik a vezetők és beosztottak viszonya. Miként az új, tudás alapú iparágakban, úgy ezekben az intézményekben is a teljesítmény attól függ majd, sikerül-e úgy működtetni ezeket, hogy az odavonzza, megtartsa és motiválja a tudásközvetítőket. Eközben ki kell majd elégíteni értékválasztásaikat, társadalmi elismerésre kell lelniük és társadalmi hatalomban kell őket részesíteni. Alárendeltekből kartársakká, alkalmazottakból partnerekké kell válniuk. Nem a pénz lesz az egyetlen motívum a tanári munkában, hanem mindenekelőtt a siker, a kihívás, az állandó gyakorlás lehetősége, a küldetés a közösség részéről. A tanárok szervezeteinek az ereje csökkenhet, s várhatóan csökkenni is fog.

Különösen érdekes és tanulságos annak a jövőkutatókból és pedagógiai szakértőkből álló csoportnak a munkája (Kangas 2000), amelyik a jövő iskolájáról megkísérelt három variánst előre jelezni és ezekről forgatókönyveket írni, levezetve ezeket a 21. század amerikai társadalmának általános jelenségeiből. A következőkben nagyvonalakban ezeket a szcenáriókat tárjuk az olvasó elé.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Első szcenárió. A helyi közösségbe ágyazódva felerősödik a helyi oktatáspolitika, mely teljes mértékben kiváltja a centralizált oktatáspolitikát. Helyi közösségi vállalkozások, egyházi szervezetek egyre több szociális és nevelési-oktatási szolgáltatást kínálnak, amelyekhez erős központi állami támogatásokat igényelnek és kapnak. Elegendő pénz lesz az oktatásügyben, vagy legalábbis több mint valaha.

A neveléshez és képzéshez való jog érvényesítése elől elhárítanak minden akadályt. A joggyakorlásra való nevelés szolgálja egy új társadalom kialakítását. A technológiai képzést erős központi támogatásban részesítik, előtérben az információfeldolgozás képességének és készségének, intelligenciájának a fejlesztése áll, a biztos sikerre építve. Az iskolákban standardizált vizsgákat rendeznek, melyek azonban számítógépeken és multimédiában valósulnak meg. Az iskolák rendszeresen használják az internetet, de nem a kormányzati vonalakat.

Második szcenárió. A nevelésnek-oktatásnakprioritása van, de ki kell fejeznie a nemzeti gazdasági szuperioritást, ezért a nemzetgazdasági standardok szolgálnak a tantervek alapjául. A felnövekvő generációk nemzetgazdasági források, melyeket nem kimeríteni, hanem a high-tech megtanításával fejleszteni akarnak. Ez az elvárás az iskolákkal szemben, amelyek közösségi intézmények.

Az iskolai autonómia a tantervi törzsanyag kötelezőségét leszámítva teljes körű, mindenképpen kiterjed a tanulás helye és optimális időtartama meghatározására. A tanárok a helyi közösség alkalmazottai, akik eredményeik szerint kapnak javadalmazást, ez teszi jelentéktelenebbé a tanári szakszervezeteket. A közösség határozza meg a tanárokkal szembeni minőségi kritériumokat, az elvárásokat, mind a gyengébb tanulókkal való foglalkozásban, mind pedig az erősebbek tutorálásában.

Harmadik szcenárió. Ez a leginkább végiggondolt és kidolgozott verzió, még az iskolarendszer struktúrájával is foglalkozik, olyannyira, hogy a tantervek és az iskolaügy, az egész iskolarendszer erőteljes decentralizálását állítja az innovációk előterébe.

E forgatókönyv szerint az iskola, a kulturális, egészségügyi és időskorúakkal foglalkozó szervezetek szervezetileg és építészetileg egyetlen egységet képeznek. (Például: iskola, színház, sportközpont, kommunikációs központ és könyvtár, egészségház, templom együtt egy szolid, nem túlméretezett komplexumban.) A nevelési intézmények között fizikai kapcsolat van az óvodától az egyetemig. Közös, központilag és helyileg garantált forrásai vannak a tanulásnak, művelődésnek, sportnak, pihenésnek, szórakozásnak. Az iskola a tanárok és a tanulók igazi együttműködésének a színhelye. Különös figyelem irányul a megfelelő nevelési környezetre: természetes világítás, zöldterületek, maximális megközelíthetőség. Az egész közösség ebben a facilitáló központban és körülötte él és tanul.

A tanulók a közösségen kívül is folytathatnak tanulási tevékenységet, ha így kívánják. Alternatív értékelési stratégiák, portfóliók teszik flexibilissé a felsőoktatásban érvényesülő elvárásokat. Az iskolai órarendek rugalmasak. Az idő egységét megszüntetik. Természetesen a technológiák minden fajtáját integrálják az iskolába, így információs bankokat, hálózatokat. A tanulás felfedezést jelent, amelyet globális módon támogatnak. A tanárok tudásközvetítők, akik időleges szerződés alapján foglalkoztatottak.

A jövő iskolájának méretei: minden 4000 helyi közösségi lakos után olyan tanulmányi központ kerül kialakításra, amelyben 1000 gyermek kap egész napos elhelyezést, magában foglal bölcsődét, óvodát, elemi iskolát, középiskolát, öregek foglalkoztatóját, egészségházat, könyvtárakat, információs bankokat, sport-szabadidő központokat, főiskolát, egyetemi kart. A jövő iskolájában több évjáratú tanulócsoport működik, egyesek tanulási tevékenységét egy vagy több idősebb társuk kíséri nyomon és segíti. Az iskola menedzserei és tanárai felfedező tanulmányutakat és csoportokat szerveznek, módszerek új variációit, tesztek új generációit alkalmazzák.

Az iskoláskorú gyerekek is csak idejük egy bizonyos részét töltik el a központban, aztán ellátogatnak más központokba, a közösség életének más terepeire, hogy egyéni érdeklődésük speciális tárgyára és témájára összpontosítsanak. Tanulásuk során egymással versenyeznek, de megfelelő időt fordítanak a közösség szolgálatára is.

A Kangas-csoport szerint a szcenáriók bármelyikének van esélye a megvalósulásra, 2010 táján esedékes politikai döntések nyomán. Mi úgy látjuk, a harmadik forgatókönyv, mely a pedagógiai szempontokat a legteljesebben, a leginkább szisztematikus módon, szinte komplex módon foglalja magában, minthogy azonban a demokrati- záció és a humanizáció általános szempontjain kívül – az első két forgatókönyvvel szemben – nem jellemzi valamilyen kitüntetett hatalmi-politikai rendezőelv érvényesítése, így megvalósulására, arra, hogy a 21.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

század kultúráját meghatározó módon alakítsa, mégiscsak kevesebb esélye van a másik két forgatókönyv bármelyikénél.

1.1.5. 5. Befejezés

Nevelésfilozófiai alapfelfogásunk szerint a gondolkodó egyén az, akire az élet, a társadalmi lét minden alrendszerének szüksége van. A 21. század társadalmának elmélyülő demokráciájában (growth ofdemocracy; Jaggers, Gurr 1995, 470) viszont az egyén jogos igényt formál majd arra, hogy döntéshozóként léphessen fel – a növekvő direkt polgári participáció körülményei között (Budge 1996; Dalton 1996) – az élet, a társadalmi lét minden területén, az iskolában is. A gondolkodó egyén a demokratizáció folyamatában neki szükséges támogatást kap, míg az abszolút autoritás megtagadta- tik. Az új iskola új feladata, hogy eszközévé váljon a pluralisztikus társadalom kialakításának.

A demokratikus társadalmat elárasztó információ tömege irdatlanul nagy. Az információ és tudás érájában az iskola katalizátora a demokratikus társadalmi és nevelési rendszernek. A számítógép-technológia és integrációja az iskolába kétségtelenül új fejezetet nyitott az egész iskolázás rendszerében. A számítógép által támogatott tanítás hatékonyabb, elősegíti a független és kreatív tanuló nevelését, fejleszti a gondolkodásképességet és -készséget, elősegíti az intelligens tanulást, gyorsítja a tanulás tempóját, ám rugalmas multidomeniális tartalmú tantervet igényel. A tanár számára új státust jelent, őt magát is a számítógépes iskolázottság felé tereli és támogatja ebben.

A számítógép alkalmazásával a tanulás értelmessé, kísérletező jellegűvé válik. Az iskola igénye szerint kialakított információbankok természetesen változtatást kívánnak az iskola által kialakítandó alapkészségeket illetően is. Alapvetően szükségessé válik az információfeldolgozás (információ-lokáció, -klasszifikáció, -ábrázolás, -integráció) készségének kialakítása. Ezek a tanulás leginkább szükséges alapkészségei a 21. században.

Ezeken kívül a nevelők és információtechnikusok szerint további hangsúlyeltolódás következik be, az egyéni készségek fejlesztése helyett az információcserében való együttműködés, a bonyolult alkotásokban való munkamegosztás, a projektfejlesztésben való világos és tiszta kommunikáció készségeinek a fejlesztése válik fontossá. Szükséges lesz a megbeszélés, megtárgyalás, csoportos munkavégzés, túlélés készségeinek fejlesztésére is. Az új iskolának mindezekkel a készségekkel rendelkező embereket kell nevelnie.

Ahhoz pedig, hogy az iskola közösségi munka végzésére képes embereket tudjon nevelni, feltétlen szükség van arra, hogy a tanárok maguk is képesek legyenek csoportmunkára, hogy szakmai közösségük jó tagjai legyenek.

A tudás alapú kultúra a demokratikus társadalomban a tanulók, a tanárok és a helyi közösség szövetségében alapozódik meg. Ez a tanári szereppercepciónak és a tanári munka természetének, továbbá az iskola és az iskolarendszer struktúráinak és funkcióinak a megváltozásával jár együtt. A változás elsősorban a tanulási folyamatok irányítását és a tanulóknak a saját tanulási folyamataikba való involválását mint funkciókat, valamint az ezeket keretbe foglaló és szabályozó struktúrákat érinti.

1.1.6. Hivatkozások

Anand, S. – Sen, A. 2000. Human Development and Economic Sustainability. World Development, 28.

Bábosik, I. 1997. A neveléselméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In Bábosik, I. (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, 1997, Telosz, 7-25.

Bar-On, R. – Parker, J. D. 2000. The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace. San Francisco, Jossey-Bass.

Bloom, B. S. 1976. Human Characteristics and School Learning. New York, McGraw-Hill Book.

Bollnow, O. F. 1984. Existenzphilosophie und Padagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, Kohlhammer, 101.

Buber, M. 1969. Reden über Erziehung. Heidelberg, 36.

Budge, I. 1996. The New Challenger ofDirect Democracy. Cambridge, Polity Press; Dalton, R. J.: Citizen Politics. Chatham, Chatham House.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Bürklin, W. – Klein, M. – Russ, A. 1999. Dimensionen des Wertewandels. Politische Vierteljahrschrift, 37. S. 579-606.

Dahl, R. A. 1998. Development and Democratic Culture. Journal of Democracy, 34-39.

De Bono, E. 1994. Parallel Thinking. New York, Penguin.

Drucker, P. 1999. Knowledge-worker Productivity: The Biggest Challenge. California Management Revieu, 41. 79-94.

Feuser, G. 2001. Ich bin, also denke ich! Behindertenpadagogik, 3. 271.

Fukuyama, F. 1995. Trust: Social Virtues and Creation of Prosperity. New York, Free Press.

Gasirowski, M. J. – Power, T. J. 1998. The Structural Determinants of Democratic Consolidation. Comparative Political Studies, 31. 740-771.

Goleman, D. 1998. Working with Emotional Intelligence. New York, Batman Books.

Inglehart, R. – Baker, W. E. 2000. Modernization, Cultural Change and Presistence of Traditional Values. American Sociological Review, 65. 19.

Inglehart, R. 2000. Globalization and Postmodern Values. The Washington Quarterly, Winter, 219.

Jackman, R. W. – Miller, R. A. 1998. Social Lapital and Politics. Annual Review of Political Science, 1. 47-73.

Jaggers, K. – Gurr, T. R. 1995. Tracking Democracy Third Wave with the Polity III Data. Journal of Peace Research, 32. 470.

Kangas 2020. Vision, Schools in the year 2020. A Project by the Kangas. nttp:/moon.peperdone edu.

Lohmann, I. 1999. Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In Gogolin, I. – Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen, 1999, 183-208.

Nevitte, N. 1996. The Decline of Deference. Ontario, Broadview Press.

Passig, D. 2001. A Taxonomy of IT Mediated Future Thinking Skills. In Taylor, H. – Hogenbirk, P. (ed.): Information and Communication Technologies. The School of the Future. Boston, 2001, Kluwer Academic Publ.

Randall, V. -Theobald, R. 1998. Political Change and Underdevelopment. Kapitel I-II. Durham, Duke University Press.

Sarason, S. 1996. The Culture of the School and the Problem of Change. Teachers College Press, Columbia University.

Schaffhauser, F. 1997. Nevelési céltípusok a XX. századi pedagógiában. In Bábosik I. (szerk.): Amodern nevelés elmélete. Budapest, 1997, Telosz, 43-62.

Steiner, G. 1997. Errata. Bilanz eines Lebens. H. n., Hanser, 148 ff.

Welzel, Ch. – Inglemart, R. – Klingemann, H.-D. 2002. Human Development as a Theory of Social Change. WZB, 3. www.communityschools.org/pubs.html

1.2. A. 2. KOMENCZI BERTALAN – Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán[2]

(Részletek)

[2] Új Pedagógiai Szemle, 2001. 4. sz. 128-134.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...] Az Európai Unió tagállamainak állam-, illetve kormányfői arról [is] döntöttek Lisszabonban, hogy az elkövetkező években minden tavasszal tartanak egy olyan tanácskozást, ahol – elsősorban a gazdasági és társadalmi célkitűzésekre koncentrálva – áttekintik, milyen mértékben haladtak előre a „lisszaboni stratégia" céljainak megvalósításában. Az első ilyen tanácskozást 2001. március 23-24-én tartották Stockholmban. Ennek egyik hivatalos előkészítő dokumentuma és vitaanyaga Az oktatási rendszerek konkrét jövőbeli céljai című jelentés.

[...]

1.2.1. Az európai oktatási rendszerek konkrét jövőbeli céljai

Az oktatási rendszerek konkrét jövőbeli céljai című dokumentum három részből áll. Első fejezete a 15 tagállam véleményének összegzését tartalmazza. Mindegyikük egyetért abban, hogy az oktatási rendszereknek három fő cél megvalósításához kell hozzájárulniuk:

1. Az egyén, a személyiség fejlesztése, hogy képessé váljon képességei kiaknázására, eredményes és boldog életre.

2. A társadalom fejlesztése, hogy az egyének, illetve a különböző csoportok közötti esélyegyenlőtlenségek mérséklődjenek.

3. A gazdaság fejlesztése, hogy a munkaerőpiacon megfelelő képzettségű és képességű munkaerő álljon rendelkezésre.

Mindezek a célok az egész életre kiterjedő tanulás stratégiai keretrendszerében érhetők el. Ennek a stratégiának része az élethosszig tartó tanulás fogalmának bővítése és módosulása, beleértve ebbe a formális és informális tanulás és képzés között hagyományosan kialakult gátak lebontását is. [...]

A lisszaboni célkitűzések megvalósítását illetően a tagállamok öt területet tartanak különösen fontosnak, és erőfeszítéseik is elsősorban ezekre irányulnak. Ezek: mi- nőség, hozzáférés, tartalom, nyitottság, hatékonyság.

Általános az egyetértés abban, hogy az oktatás és a szakképzés minőségének a javítására van szükség, beleértve mind az iskoláskorúak, mind a felnőttek tanulási eredményességének a javítását, a tanítási módszerek fejlesztését, valamint az oktatást szolgáló eszközrendszer és a tanulási tartalmak színvonalának emelését. Fontosnak tartják, hogy a tanulási lehetőségek minden korcsoport számára elérhetők legyenek. Elengedhetetlen az alapismeretek és alapkompetenciák rendszerének újragondolása és az információtechnikai eszközrendszer teljes körű integrálása az oktatási rendszerbe. Hangsúlyozzák annak szükségességét is, hogy az oktatási intézmények váljanak nyitottá a világra, alakítsanak ki szorosabb kapcsolatokat közvetlen környezetükkel is. A lisszaboni ajánlásoknak megfelelően a tagállamok növelik a humán erőforrás fejlesztésére szolgáló kiadásaikat, ugyanakkor arra törekednek, hogy oktatási rendszereik a rendelkezésre álló erőforrásokat jobban kihasználva, hatékonyabban működjenek.

A tagállamok véleményének elemzése alapján az Európai Bizottság erőteljes konvergenciát tapasztalt mind az oktatási rendszerek hiányosságaira, mind pedig az ezekből következő konkrét célokra vonatkozó véleményeket illetően. Szakértői úgy találták, hogy ez a konvergencia olyan közös célok megfogalmazását teszi lehetővé, amelyek megfelelő alapot és jó keretrendszert biztosítanak az egyes tagállamok oktatási, szakképzési rendszereiben tevékenykedő szakembereknek arra, hogy együttműködjenek a Lisszabonban meghatározott stratégiai program megvalósításában. Ezek a célok a következők:

– A tanulás színvonalának emelése Európa-szerte.

– A tanulási lehetőségek szélesítése, ehhez minden korcsoport számára könnyebb hozzáférés biztosítása.

– Az alapvető ismeretek és kompetenciák újrafogalmazása, hogy azok megfeleljenek a tudás alapú társadalom igényeinek.

– Az oktatási és szakképző intézmények kinyitása a helyi környezet, Európa és a világ felé.

– A rendelkezésre álló erőforrások hatékonyabb felhasználása.

1.2.2. Magasabb képzettségi szint

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ahhoz, hogy az európai társadalom a mainál dinamikusabb és versenyképesebb legyen, szükséges a képzettség szintjének állandó növelése. A cél Európa átalakítása tanuló társadalommá. A jelentés megfogalmazása szerint „Európának képessé kell tennie polgárait arra, hogy jobban ki tudják fejleszteni képességeiket, növeljék ismereteiket és a bennük lévő potenciált eredménnyel hasznosíthassák személyes életvezetésükben, a demokratikus társadalom fenntartásában és a gazdaság működtetésében egyaránt."[1] A cél elérése érdekében az évtized legfontosabb feladatának a tanárképzés és -továbbképzés korszerűsítését, a társadalom elvárásaihoz történő igazítását tartják. Hangsúlyozzák, hogy a jövő feladataira felkészítő tanártovábbképzés azért is lényeges, mert Európában a tanárok jelentős része 25 éve vagy még régebben szerezte diplomáját, és továbbképzésük, illetve önképzésük nem minden esetben tudott lépést tartani a fejlődéssel. [...]

Nem marad említés nélkül az a közismert – noha Európa-szerte inkább csak a kinyilatkoztatások szintjén, mint a mindennapi tanítási gyakorlatban megnyilvánuló – szerepváltási követelmény sem, amely szerint a tanár már nem a tudás egyetlen forrása és közvetítője, hanem „útikalauz a tudáshoz vezető egyéni ösvények bejárása során". A megújult tanárképzésnek és tanártovábbképzésnek arra is alkalmassá kell tennie a tanárokat, hogy tanítványaikat hozzásegítsék az önálló és egyéni tanulás képességének elsajátításához, valamint felelősségvállalásra neveljenek. [...]

A tanulási eredményesség iránt támasztott magasabb követelmények teljesítésének feltétele – állapítják meg a jelentésben – az olvasási és számolási kompetenciák megfelelő szintje. Felhívják a figyelmet arra, hogy ezen a területen sok európai felnőttnek is hiányosságai lehetnek. A probléma egyik oka, hogy a felnőtteket – miután a formális képzésből kikerülnek – olyan kulturális közeg veszi körül, ahol olvasás nélkül is sok információt el lehet érni. Ugyanakkor az információs és kommunikációs eszközökkel átszőtt munkakörnyezet megköveteli a fejlett olvasási és a számolási készséget. [...]

1.2.3. Bővülő tanulási lehetőségek

A kulcsfogalom itt az egész életen át tartó tanulás. Az oktatási rendszerek egyik legfontosabb új feladata az, hogy valamennyi korosztály számára vonzóvá tegyék a tanulást, olyannyira, hogy az emberek – az iskolarendszerű, formális képzésből kikerülve – ne hagyják azt abba. Tudatosítani kell, hogy mára a tanulás és a munka nem egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő tevékenységekké váltak. A munkavégzés és az információkhoz történő hozzáférés új formái megkövetelik az állandó intellektuális önfejlesztést, amelynek alapfeltétele a „folyamatos étvágy a tanulási lehetőségek és az új információk iránt".[1] Európában napjainkban tudatosul, hogy a tanulási lehetőségek széles körű elérhetőségének biztosításához az oktatás valamennyi szintjén jelentős átalakításokra van szükség a számítógép-hálózatok adta új lehetőségek kiaknázását is beleértve. A valóban egyéni, testre szabott tanulási utak feltételezik a formális tanulást megelőzően vagy azzal párhuzamosan, a nem formális és az informális tanulás során megszerzett kompetenciák mérését és beszámítását is. Felvetődik az is, hogy a tanulás kiterjesztése nemcsak „felfelé", az idősebb korosztályok irányába, hanem a kisgyermekkor felé is történhet.

1.2.4. Új kompetenciák

A tudástársadalom számára alapvető képességek tartalma a technika fejlődésével folyamatosan változik. Ez kettős feladatként jelenik meg az európai oktatási rendszerek számára: egyrészt újra és újra definiálni kell az alapvető képességek körét, másrészt azok számára, akik már kiléptek a formális oktatásból, biztosítani kell ezeknek a képességeknek a megszerezhetőségét.

A jelentés részletesen kitér arra, hogy milyen új képességekre lesz szükség a tudás alapú társadalomban. Leszögezi, hogy a munka komplexitása, a sűrűn változó munkafeladatok és az új szerveződésű csoportos munkavégzés szükségessé teszik azt, hogy a munkavállalók a szakmai, technikai tudáson túlmutató kompetenciákkal rendelkezzenek. Ez korábban nem volt így, legalábbis nem volt ennyire általános követelmény. A személyiség alapszerkezetébe beépülő olyan egyéni kompetenciákról van szó, mint tolerancia, magas szintű alkalmazkodó, együttműködési és problémamegoldó képesség, kockázatvállalási hajlandóság és önállóság. A tudás alapú társadalomban a személyiség egyik legfontosabb jellemzője a tartós érdeklődés az új információk és ismeretek iránt, ami az egész életre kiterjedő tanulás alapfeltétele.

A jelentés megállapítja, hogy Európában az oktatási rendszerekben ma még általában az ismeretek és a szaktudás transzfere történik, miközben a személyiség fejlesztését többé-kevésbé a véletlenre bízzák. Ennek egyik oka az lehet, hogy sok tanár számára nehézséget jelent az említett alapvető személyi kompetenciáknak a fejlesztése. Ezt figyelembe kell venni a tanárképzés és tanártovábbképzés átalakítása és a pedagógiai kutatások tematizálása során. A tanulmányt író szakértők szerint ezeket a kompetenciákat a szakmai képzéssel

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

párhuzamosan, illetve azon keresztül tudatosan kell fejleszteni. Utalnak arra, hogy ahol ez a gyakorlat már meghonosodott, ott az ismeretek és a szaktudás átadása is eredményesebb.

Problémaként fogalmazódik meg az is, hogy néhány hagyományos szakterület (normal Basic skill package) nem elég vonzó a tanulók számára, és ez a társadalomban és a gazdaságban szükséges szakemberek hiányához vezet. Elsősorban a matematika és a természettudományok tartoznak ebbe a körbe – állapítja meg a dokumentum.

1.2.5. Nyitottság

Egyetértés van abban is, hogy az oktatási rendszert nyitottá kell tenni a közeli, lokális és a távoli, globális világra. Ez a növekvő mobilitás feltétele és a globális világgazdaság igénye. Európában a multikulturális kontextus – a bevándorlás következményeként – ma már sok országon belül érvényesül. Előfordul, hogy egy városi iskolába 10-20 különböző anyanyelvi családi környezetben élő gyerekek járnak. Tudatosulnia kell, hogy a sokféleség érték és potenciális gazdasági erőforrás állapítja meg a dokumentum.

A tanítás színvonalának emelése, ezen belül az idegen nyelvek tanítása fokozza Európa gazdasági, társadalmi és kulturális erejét. [...] „A tagállamok jelentős része kísérletezik a korai nyelvtanítással, és az eredmények mérlege pozitív. Túl kell lépni a kísérleti fázison, és az eddigi sikerekre építve valamennyi iskolában elő kell segíteni a bevált módszerek bevezetését.”[3] A felnőttek nyelvtanulását is sokféleképpen elő kell segíteni. Az eredményes idegennyelv-tanulásnak fontos előfeltétele az anyanyelvi nyelvtanárok jelenléte.

Szükségesnek tartják az európai iskolák közötti cserekapcsolatok további bővítését, a diákok és a tanárok mobilitásának támogatását. Az e célra rendelkezésre álló forrásokat fel kell használni arra, hogy azok az iskolák is éljenek ezekkel a lehetőségekkel, amelyek hátrányos helyzetükből adódóan eddig ezt nem tették. Felhívják a figyelmet a dokumentum szerzői a cserekapcsolatok számos előnyére. Az iskolák tanulási kínálata gazdagodik, a különböző iskolák tantervei között kapcsolódási pontok alakíthatók ki, a programokban részt vevők gyakorlatban használhatják a tanult idegen nyelveket. Eközben lehetőségük nyílik arra, hogy megismerjék más emberek és csoportok kultúráját, tulajdonságaikat, s egészen új képet alakíthatnak ki maguknak a világról. A tanulási folyamat azáltal is gazdagodik, hogy lehetőség adódik különböző perspektívák, módszerek és tartalmak kölcsönös megismerésére.

A szűkebb környezet üzleti és vállalati világával való kapcsolatok erősítése több szempontból is kívánatos, mivel számos előnyt hordoz magában. [...] A kutatások szerint a saját vállalkozás elindítására vonatkozó attitűdök és döntéskezdemények kibontakozása általában 12-13 éves korban történik, a gyerekek jelentős része azonban nem kap megfelelő impulzusokat erre iskoláskorában. Ez lehet az egyik oka annak, hogy a saját vállalkozás nem jelent még teljes értékű alternatívát az alkalmazotti, illetve a munkavállalói életformával szemben. „A vállalkozó szellem – fogalmaz a jelentés – túlmutat az üzlet világán, reaktív és cselekvő szellemiséget jelent, amelyet a társadalomnak jobban kellene értékelnie.”[4]

1.2.6. Hatékonyabb oktatás

A rendelkezésre álló erőforrások hatékonyabb felhasználása az európai oktatási rendszerek közös kihívása. Egyre általánosabb gyakorlat ezen a területen is a versenyszférára jellemző erős költségvetési korlát. A dokumentum szerint az oktatási rendszerek hatékony működtetésének egyik fontos feltétele az, hogy megfelelő minőségbiztosítási gyakorlatot alakítsanak ki. Ez nemcsak jobb gazdálkodást tesz lehetővé az erőforrásokkal, hanem növeli az iskola hozzájárulását a közösség teljesítményéhez is. A minőségbiztosítási rendszerhez szükségesek az olyan teljesítménymérési eljárások, amelyeket az országban általánosan elfogadnak és elismernek. Olyan módszerek kidolgozására van szükség, amelyek figyelembe veszik többek között a kiindulási helyzetben mutatkozó különbségeket és a szociális-gazdasági feltételrendszer eltérő jellegét az egyes iskolák környezetében. [...]

A továbblépés [...]

Azok számára, akik ismerik az Uniónak az oktatásfejlesztésre vonatkozó eddigi dokumentumait, a jelentésben megfogalmazottak nem tartalmaznak sok újdonságot. Ez természetes, hiszen annak a folyamatnak a továbbviteléről van szó, amelynek körvonalait, fő irányait az elmúlt évtized második felében többször átgondolták, stratégiai célokká transzformálták, és konkrét cselekvési programként is meghirdették. Ebből a szempontból tehát nem forradalmi változásokról, hanem a dokumentumok gyors evolúciójáról beszélhetünk. Ez az újabb változat pontosabban illeszkedik a körülményekhez, jobban igazodik a környezethez. [...] A korábbiaknál egyértelműbben, konkrétabban határozza meg a célokat, a fókuszpontokat a következő előfeltevések alapján.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Az állandó tanulásra való hajlandóság és alkalmasság, társulva az információtechnikai eszközök használatának képességével, a boldogulás alapvető feltétele, nélkülözhetetlen társadalmi kompetencia lesz mindenki számára Európában.

– A következő években a tagállamoknak elő kell segíteniük azt, hogy polgáraik megszerezzék ezeket a kompetenciákat, és felkészülhessenek arra, hogy egy folyamatosan változó, informatizált környezetben eredményesen tevékenykedjenek.

– Ebben a folyamatban az oktatási rendszereknek stratégiai fontosságú szerepük van, amelynek eredményes betöltéséhez elengedhetetlen az oktatási és a szakképző intézmények tanulási környezetének kinyitása, informatizálása és hatékonyabb működtetése.

[...]

1.2.7. Jegyzetek

1. The concrete future objectives of education systems – Report from the Commission, COM (200) 10. paragrafus.

2.The concrete future objectives of education systems – Report from the Commission, COM (200) 14. paragrafus.

3. The concrete future objectives of education systems – Report from the Commission, COM (200) 23. paragrafus.

4. The concrete future objectives of education systems – Report from the Commission, COM (200) 26. paragrafus.

1.3. A.3. KOMENCZI BERTALAN –Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról[3]

(Részletek)

Az Európai Bizottság memorandumot készített az egész életen át tartó tanulásról. A Bizottság döntése értelmében a memorandumot minden tagországban és társult országban meg kell vitatni a társadalmi partnerekkel, és nemzeti álláspontot kell kialakítani. [...]

1.3.1. Lifelong learning

A lifelong learning fogalomnak több magyar fordítása használatos, beszélünk – és írunk – egész életen át tartó, élethosszig tartó, egész életre kiterjedő tanulásról, de előfordul a folyamatos, permanens tanulás kifejezés is.

[...]

Az ezredfordulóra a lifelong learning kifejezés az Európai Unió gazdaság- és társadalomfejlesztési programjainak vezérfogalmává vált. A tanuló társadalom ideáját magában foglaló jövőkép megvalósítása a közösség egyik legfontosabb célkitűzése lett.

1.3.2. Stratégiai program

A legújabb stratégiai programokból és dokumentumokból (eEurope, lisszaboni, feirai, nizzai és stockholmi Európai Tanács zárónyilatkozatok, eLearning stb.) kiolvasható, hogy az egyesült Európa határozott célja egy tudás alapú társadalom kiépítése. Ennek a célkitűzésnek a megvalósításában jelentős szerepet töltenek be az Európai Bizottság által kezdeményezett konkrét gazdasági, társadalmi és kulturális programok. Ebben a kontextusban az egész életre kiterjedő tanulás programja túlnőtt azon, hogy csupán az oktatás és szakképzés fejlesztésének egyik aspektusa legyen, sokkal inkább a tudás alapú társadalom és gazdaság megvalósításához vezető kulcsprogrammá vált. Az Európai Tanács a feirai tanácskozásról kiadott záródokumentumban felszólította a tagállamokat és az Európai Bizottságot, hogy átfogó stratégiák és gyakorlati programok

[3] Új Pedagógiai Szemle, 2001. 6. sz. 122-132.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kidolgozásával segítsék elő az egész életre kiterjedő tanulás programjának implementációját.[1] Ennek a késztetésnek a jegyében született az ismertetésre kerülő memorandum.

[...]

Arra a kérdésre, hogy miért éppen napjainkban vált sürgetővé és aktuálissá a permanens tanulás „bevezetése", a memorandum szerzői a következő okokat jelölték meg:

– Európában rohamléptekkel épül ki a tudás alapú társadalom és a tudásintenzív gazdaság. Ezért az európai polgárok számára minden eddiginél fontosabbá vált, hogy naprakész információkhoz és korszerű tudáshoz jussanak, a hatékony, intelligens felhasználásukhoz szükséges motivációt és képességeket megszerezzék. Az ezekhez való hozzájutás a társadalom minél szélesebb körében meghatározza Európa versenyképességét azáltal, hogy fokozza a munkaerő alkalmazhatóságát és alkalmazkodóképességét.

– A mai Európa komplex gazdasági, kulturális, politikai, társadalmi közegében megnövekedett az egyének választási lehetősége – ezzel együtt felelőssége is – saját életük egyedi alakítására. Ezért fontos a kulturális, nyelvi, etnikai különbözőségek értékként való elfogadása, kölcsönös megértése, elismerése. Itt is elengedhetetlen és alapvető feltétel az oktatás, a széles értelemben vett képzés, az intenzív egyéni és csoportos tanulás kiterjesztése.

– A strukturális munkanélküliség legnagyobb mértékben az alacsony képzettségűeket sújtja, ezért a munkaerő alkalmazhatóságának és alkalmazkodóképességének permanens javítása a tanulás révén alapvető szociális kérdés is.

– Az európai népesség átlagéletkora emelkedik. Akkor lehetséges az idősebbek teljes értékű részvétele a társadalom életében és a gazdaság működtetésében, ha ismereteiket rendszeresen megújítják, illetve szinten tartják.

Az egész életre kiterjedő tanulás programja azt szolgálja, hogy az európai polgárok vállalkozók és sokoldalúan alkalmazhatók legyenek, képesek a demokratikus társadalom fenntartására és továbbfejlesztésére, saját boldogulásuk biztosítására.

[...] A memorandum hangsúlyozza az egyének felelősségét is, hiszen az egyes emberek a legilletékesebbek saját tanulásuk szervezésében, irányításában és eredményességében.

1.3.3. A kihívás

A most folyamatban lévő változások hatókörükben és jelentőségükben az ipari forradalommal hasonlíthatók össze – fogalmaznak a memorandum szerzői. A digitális technológia az emberek életének minden aspektusát át fogja formálni, a küszöbön álló biotechnológiai áttörés pedig magát az életet sem hagyja érintetlenül. A kihívás egyik sarkalatos pontja, hogy bár a modern élet nagyobb esélyeket és szélesebb körű választási lehetőségeket biztosít az egyének számára, ez a korábbinál nagyobb kockázatokkal és bizonytalansággal jár együtt. Új vonás az európai társadalmak korösszetételének megváltozása és az interkulturális mozaikosodás is.

[...]

Hogy az egész életre kiterjedő tanulást tartósan integrálni lehessen a felnőttek életvilágába, a különböző tanulási tevékenységek és változatos tanulási környezetek természetes, súrlódásmentesen kapcsolódó rendszerét kell létrehozni. Az élethosszig tartó tanulás szilárd bázisa a valamennyi gyermek számára biztosított magas színvonalú alapképzés. A további tanulási hajlandóság motivációs rendszeréről a következőképpen fogalmaztak a dokumentum szerzői.

„Az emberek következetes és tartós felnőttkori tanulási aktivitásának feltétele az, hogy akarjanak tanulni. Ha a tanulással kapcsolatos korai gyermekkori tapasztalataik negatívak, első próbálkozásaik eredménytelenek voltak, akkor az iskola befejezését követően nem fogják folytatni a tanulást. Abban az esetben sem fognak tanulni, ha nem állnak rendelkezésre alkalmas, gyakorlatilag könnyen igénybe vehető tanulási lehetőségek. Nem fogják motiválni őket az olyan tanulási lehetőségek, amelyek tartalmi és módszertani vonatkozásokban nem veszik figyelembe kulturális környezetüket és élettapasztalataikat. Nem fognak időt, energiát és pénzt áldozni további tanulásra, ha az addig megszerzett tudásuk, ismereteik és kompetenciáik elismerés és haszon nélkül maradnak. Az egész életre kiterjedő tanulás programjának megvalósítása szempontjából a tanulásra késztető személyes motiváció és a tanulási lehetőségek széles választékának biztosítása jelenti a meghatározó tényezőt. Nagyon fontos tehát a tanulás iránti igények és ezzel párhuzamosan a tanulási lehetőségek választékának a fokozása,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

különösen azok körében, akik eddig nem sokat profitáltak az oktatásból. Arra kell törekedni, hogy mindenkinek legyen lehetősége kiválasztani a számára megfelelő egyéni tanulási ösvényeket, ahelyett, hogy előre meghatározott tanulási utak igénybevételére kényszerülnének. Mindez egyszerűen annyit jelent, hogy az oktatási és szakképzési rendszernek kell az egyéni igényekhez és szükségletekhez alkalmazkodnia, és nem fordítva."[2]

1.3.4. A tanulás formái

A memorandum az Európai Bizottságnak abból a közismert meghatározásából indul ki, amely szerint a lifelong learning „az egész életre kiterjedő tanulás olyan átfogó és folyamatos-formális vagy informális módon történő — tanulási tevékenység, amely a tudás, az ismeretek és a képességek fejlesztése céljából történik". Ez a koncepció magában foglalja a minden életkorra, valamennyi tanulási színtérre és módra kiterjedő elemet, célra irányuló, tudatos tevékenységet értve tanuláson. A memorandum azonban túllép a tanulásnak ezen a leszűkített definícióján, és számol a nem tudatos, véletlenszerű és esetleges, random, by-product jellegű tanulással is. A tanulási tevékenység három formáját különbözteti meg:

A formális tanulás (formal learning) a hagyományos oktatási rendszer keretein belül történik erre a célra létrehozott intézményekben, pontosan definiált időbeosztásban, előre meghatározott tanulási tartalmakkal és szabályozott belépési, kilépési és a rendszeren belüli továbbhaladási feltételekkel. A formális tanulás szakaszait a részvételt és a követelmények teljesítését igazoló államilag elismert bizonyítványok zárják.

A nem formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Idetartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok.

Az informális tanulás (informal learning) a mindennapi élet természetes velejárója, az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem formális tanulás során is. A tanulásnak ez a formája nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos, az elsajátított tudás gyakran nem elismert tevékenységek „melléktermékeként (by- product)" alakul ki. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát.

Mostanáig a tanulás a legtöbb ember, a közgondolkodás, a közigazgatás és a munkaerőpiac számára elsősorban a formális tanulást jelentette. A memorandum felhívja a figyelmet arra, hogy hasznos (és ugyanakkor élvezetes) tanulás különböző élethelyzetekben, családban, szabadidőben, a társas élet és munka közben is történhet. A számítógépek iskolai és otthoni elterjedése különösen fontossá teszi az informális tanulás „beszámítását", hiszen a tanulásnak ebben a legősibb, természetes formájában hatalmas tartalékok rejlenek, amelyek a tanítás és tanulás megújulásának forrásai lehetnek. [...]

1.3.5. A tanulás dimenziói

A memorandum az egész életre kiterjedő tanulás új modelljét ismerteti, amely a lifelong learning fogalom mellett, azt kiterjesztve és kiegészítve bevezeti a lifewide learning kifejezést is. Ez az élet teljes szélességét átfogó, az élet egészére kiterjedő tanulásként értelmezhető, és a tanulásnak egy újabb, eddig ritkábban szóba került dimenzióját emeli ki. Míg a lifelong learning az idődimenzió mentén helyezi el a tanulás folyamatát, addig a lifewide learning a tanulás minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő, transzverzális jellegét helyezi előtérbe.

[...]

1.3.6. Új összefüggések

A memorandum leszögezi, hogy az egész életre kiterjedő tanulás új összefüggésrendszerében az oktatási és szakképzési rendszerek különböző szintjeinek és szektorainak szoros és jól összehangolt együttműködésére van szükség. Ez az eddigi próbálkozásokon túl hidak és ösvények kiépítését kívánja, amelyek összekapcsolják a létező rendszerek különböző elemeit. Ez nem kevesebbet jelent, mint a tanulási lehetőségek személyközpontú hálózatainak kiépítését, egyfajta fokozatos ozmózist a manapság egymástól viszonylag elkülönülten működő struktúrák között. A tagállamokban az egyetemek jövőjéről jelenleg folyó viták jól példázzák, milyen feladatokról van szó.

Ugyanis a felsőoktatási intézmények kinyitása egy szélesebb tanulóréteg számára csak akkor lehetséges, ha ezek az intézmények maguk is megváltoznak, nemcsak belülről, hanem külső kapcsolataikat illetően is. A fokozatos

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

ozmózis kettős kihívást jelent: egyrészt a formális, nem formális és informális tanulási formák komplementer jellegének elismerését, másrészt az ezek közötti beszámítási és átjárhatósági lehetőségek nyitott hálózatának a kiépítését.

1.3.7. Kulcsüzenetek

A memorandum mondanivalójának esszenciáját hat „kulcsüzenetben” fogalmazták meg tömören, melyeket egy-egy bővített mondatba foglalt célmeghatározás követ. Ezután következik az üzenet tartalmának részletesebb kifejtése. A dokumentum megvitatását a problémák és alternatívák kérdések formájában történő megfogalmazása segíti elő:

1. Új alapkészségek biztosítása mindenkinek.

2. Több beruházás az emberi erőforrásokba.

3. Innovációk a tanítás és a tanulás területén.

4. A tanulás értékelésének javítása.

5. A tanulási tanácsadás újragondolása.

6. A tanulás közelítése az otthonokhoz.

Új alapkészségek biztosítása mindenkinek. A cél az általános és folyamatos hozzáférés biztosítása azokhoz a képzésekhez, amelyek lehetővé teszik a tudás társadalmába történő tartós integrációhoz szükséges képességek megszerzését.

A memorandum szerkesztői az Európai Tanács lisszaboni közgyűlésének záródokumentumában megfogalmazott, kulcskompetenciákból (new basic skills) indulnak ki. Ezek: informatikai kompetencia, nyelvismeret, technológiai kultúra, vállalkozási készségek és szociális kompetencia.[3] Leszögezik, hogy a tradicionális alapkészségek (írás, olvasás, számolás) jelentik azt a bázist, amelyre az új, interdiszciplináris képességek ráépülhetnek. Ezek közül néhány teljesen új, mint a digitális írástudás, mások – mint például a nyelvtudás – csak jóval fontosabbá váltak a korábbinál, és megszerzésük sokkal több ember számára szükséges, mint korábban. A szociális kompetenciák (önbizalom, önirányítási képesség, felelősség és kockázatvállalás stb.) ezért válnak egyre fontosabbá, ezek teszik képessé az embert az autonóm, a társadalomban értéket létrehozó életvezetésre. Erre ma több embernek kell képesnek lennie, mint bármikor a megelőző történelmi korszakokban. A vállalkozó szellem és a vállalkozási készség ma már nemcsak az önálló vállalkozások indításához szükséges, hanem az új típusú vállalatok alkalmazottai, illetve potenciális alkalmazottai számára is versenyelőnyt jelent.

Hogyan tanuljunk, miként alkalmazkodjunk a változásokhoz, és hogyan válasszuk ki az értékes információkat az egyre növekvő adathalmazból? Ezek olyan általánosan szükséges képességek a tudás alapú társadalomban, amelyeket mindenkinek el kellene sajátítania. A memorandum hangsúlyozza továbbá azt is, hogy ezek a kulcskompetenciák csak a belépőt jelentik a folyamatos, egész életre kiterjedő tanuláshoz. A mai munkaerőpiac próteuszi, örökösen változó kompetenciaprofilokat igényel, és ez a tendencia a jövőben csak erősödni fog. Elsősorban a tagállamok formális képzési rendszere felelős azért, hogy – amennyire ez lehetséges – mindenki megszerezze és időnként felújítsa azt a képzettséget, amelyre a tudás alapú társadalomban szükség van. Azok számára, akik – bármilyen okból – nem voltak képesek megszerezni a szükséges ismereteket, folyamatosan biztosítani kell ennek ismételt lehetőségét.

[...]

Több beruházás az emberi erőforrásokba. Az a cél, hogy észrevehetően növekedjenek az emberi erőforrások fejlesztésére szolgáló ráfordítások. Itt nem egyszerűen és kizárólag arról van szó, hogy a jelenleginél nagyobb összegek kellenek. A finanszírozási rendszer újragondolására és átláthatóságának javítására van szükség.

[...]

Innovációk a tanítás és a tanulás területén. A cél: hatékonyabb tanítási és tanulási módszerek kifejlesztésével elősegíteni az egész életre kiterjedő tanulás általánossá válását.

[...] Ahhoz, hogy ez megtörténjen, kiterjedt kutatásokra van szükség. Keveset tudunk például arról, hogyan ösztönözhető az önirányításos tanulás, miként illeszthető össze a társas tanulással, hogyan tanulnak a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

legeredményesebben az idősebbek, miképpen lehet a speciális bánásmódot igénylők számára optimális tanulási környezeteket kialakítani, milyen kognitív és szociális előnyökkel jár a heterogén korcsoportokban történő tanulás. A tanítási és tanulási módszerek és keretek javításának egyik legfontosabb feltétele, hogy a formális és nem formális tanulást segítők – fizetett szakemberek, önkéntesek vagy olyanok, akiknek tevékenysége csak részben, esetlegesen vagy érintőlegesen tanítási jellegű – megszerezzék a tanulási környezetek optimális működtetéséhez szükséges kompetenciákat, és azt szinten tudják tartani.

[...]

A tanulás eredményességét értékelő módszerek javítása. A cél a különböző tanulási tevékenységek során szerzett tudás felismerésének és elismerésének javítása, különös tekintettel a nem formális és informális tanulás során szerzett kompetenciák értékelésére.

[...]

Az egész életre kiterjedő tanulás implementációjának elősegítéséhez olyan innovatív módszerek kifejlesztésére van szükség, amelyek alkalmasak a különböző tanulási kontextusokban szerzett kompetenciák értékelésére. Fontos feladat – és folyamatos kihívás – az egyes országok értékelési rendszerének és gyakorlatának a változó gazdasági és társadalmi feltételekhez igazítása. Ennek közösségi dimenziója a bizonyítványok egyértelműségének biztosítása, hogy a mögöttük levő tudásról, készségekről és képességekről minél pontosabb képet lehessen alkotni, elősegítve ezzel a bizonyítványok kölcsönös elismerését, ezáltal a munkavállalók mobilitását. Azok számára, akik nem a szokásos módon szerezték tudásukat (non-traditional learners), szintén meg kell teremteni a bizonyítványhoz jutás lehetőségét. A nem formális, illetve informális tanulás során kialakult kompetenciák elismerésére jó példaként említi a memorandum az amerikai PLA- (Prior Learning Assessment) központok működését. Nagy szükség van Európában is azoknak a módszereknek a továbbfejlesztésére, amelyek segítségével a felnőtt tanuló fel tudja mérni addigi, különböző tanulási kontextusokban szerzett kompetenciáinak szintjét, valamint olyan értékelési rendszerekre, amelyek elfogadott bizonyítványt adnak ezekről (Accreditation of Prior and Experiential Learning, APEL).

[...]

A tanulási tanácsadás újragondolása. A cél biztosítani, hogy Európa-szerte mindenki számára könnyen elérhetőek legyenek megbízható információk és megfelelő tanácsok a rendelkezésre álló tanulási lehetőségekről.

A memorandum megállapítja, hogy a mai munkavállalónak – szemben a megelőző korok emberével – arra kell felkészülnie, hogy számos alkalommal változtatni kell majd pályáján, váltani munkavégzés és a tanulás között. Ebben a kettősségben a tanácsadás fontosabbá válik, ezért növekednek az ilyen szolgáltatások iránti igények is. A színvonalas szolgáltatásoknak alkalmasnak kell lenniük „holisztikus” információk nyújtására, és az igényeknek elébe menve tájékoztatást kell adniuk az európai tanulási és karrierlehetőségekről. Ezeket a szolgáltatásokat úgy kell megszervezni, hogy mindenki elérje őket lehető legközelebb a lakóhelyéhez. Az informatikai eszközök lehetővé teszik ezen a területen is olyan felhasználóbarát rendszerek kialakítását, amelyek külső segítség nélkül is használhatók lesznek.

[...]

A tanulás közelítése az otthonokhoz. Az a cél, hogy a tanulási lehetőségek a lehető legközelebb kerüljenek a tanuló saját környezetéhez, az információtechnikai eszközöket is igénybe véve.

A memorandum megállapítja, hogy a regionális és a lokális szintek egyre jelentősebb szerepet játszanak a közösségek életére vonatkozó lényeges döntések meghozatalában. A legtöbb ember számára a tanulás is a lakóhelyén végzett tevékenység, ezért az egész életre kiterjedő tanulás implementációs programját is ezen a szinten kell megvalósítani. A tanulási lehetőségeket azért kell helyben elérhetővé tenni, mert az esetek többségében az emberek saját megszokott, támogató szociális, kulturális közegükben szívesebben és hatékonyabban tanulnak. [...]

A lisszaboni záródokumentum 26. paragrafusában javasolt helyi többcélú tanulási központok (multi-purpose local learning centres) kialakításával például létre lehet hozni azokat a lokális tanuláskoordináló helyeket, amelyek alkalmasak egy-egy helyi közösség tanulási tevékenységének összehangolására és segítésére. Az ilyen centrumok működése akkor lehet hatékony, ha létrehozása együtt jár a rendelkezésre álló források megfelelő átcsoportosításával és felhasználásuk célirányos átszervezésével. A helyi partnerkapcsolatok az iskolák és oktatási szolgáltatók, ifjúsági klubok és szervezetek, vállalatok, kutatóközpontok között szintén növelhetik egy-egy térség tanulási potenciálját.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...]

1.3.8. Reflexiók

[...]

A lifelong, valamint lifewide fogalmak arra utalnak, hogy ebben a társadalomban a tanulás – vertikális és horizontális irányban egyaránt kiterjedve – kilép az oktatási részrendszerből. Ennek eredményeképpen sem az iskola, sem a társadalom nem marad többé a régi. [...] A formális oktatási rendszerek monopóliuma mérséklődik, a nem formális, illetve informális kontextusban szerzett tudás szerepe erősödik. Az iskola tantárgycentrikus, tartalomátadó funkciójáról átkerül a hangsúly az egyéni tanulási képességek kialakítására és fejlesztésére.

A tanulás szervezéséért és annak eredményességéért viselt állami felelősség egyre nagyobb része tevődik át a magánszférára, a civil társadalomra és az egyes emberekre. Az egész életre kiterjedő tanulás főszereplője és fő szervezője az egyén. A tanuló fokozottan felelős lesz saját tanulásának eredményességéért, emiatt a családi kulturális és szociális háttér még fontosabbá válik, és ez a tanulók között további, nem könnyen mérsékelhető különbségeket fog okozni. Ahhoz, hogy valaki a siker reményében be tudjon kapcsolódni a tanuló társadalomba, egyre magasabb iskolai végzettségre, illetve azzal ekvivalens tudásra lesz szüksége. A lépéstartáshoz már ma is inkább felső-, mint középfokú iskolázottságra van szükség. A memorandum egyik fontos, új üzenete annak hangsúlyozása, hogy a tanulás nem egydimenziósan terjed ki az egész életre, és nem korlátozódik csupán a formális iskolai oktatásra. A másik az, hogy bár mindenki elsősorban saját tanulásának eredményességéért felelős, a többiek tanulási sikerének elősegítése is érdeke és társadalmi kötelezettsége.

1.3.9. Jegyzetek

1. Feira European Council (19 and 20 June 2000): Presidency conclusions.

2. A Memorandum on Lifelong Learning. *8.*

3. Lisbon European Council Presidency Conclusions: http:/europa eu.int/council/off/conclu/mar 2000/Index, htm.

2. B. A magatartás-formálás szerepe a konstruktív életvezetés megalapozásában

2.1. B.1. BÁBOSIK ISTVÁN –Az erkölcsi magatartásformák megerősítésének hatásrendszere[4]

Az ezen a területen folyó kutatások arra utalnak, hogy az egyénre jellemző viszonylag szilárd és maradandó morális magatartási tendenciák, a morális magatartás-repertoár kialakulása, valamint stabilizálódása a serdülés időszakában játszódik le.

Ennek a folyamatnak a sikere vagy sikertelensége természetesen meghatározó jelentőségű az egyén további életútjának alakulása szempontjából, ugyanakkor ez a folyamat nem egyenes vonalú, nem egyértelmű, nem problémamentes, hanem esetenként visszaesésekkel, megtorpanásokkal, labilizálódással vagy negatív fixálódásokkal jár együtt, ami szükségessé teszi a preventív vagy aktuális pedagógiai beavatkozásokat. Természetesen ahhoz, hogy ajánlásokat adhassunk ezekre a pedagógiai beavatkozásokra vonatkozóan, az szükséges, hogy többet tudjunk a morális magatartásformák fejlődési folyamatának erről a kritikus időszakáról.

2.1.1. 1. Az erkölcsi magatartás fejlődési folyamata

A nemzetközi szakirodalom ezen problémakörre vonatkozó elemzései olyan megállapításokhoz vezetnek, hogy van egy olyan életkori fázis – a tizenharmadik életév körüli időszak -, amikor az erkölcsi magatartás fejlődésének folyamatában jól regisztrálható, de okait tekintve szinte rejtélyes visszaesés következik be.

[4] In Bábosik István: Alkalmazott neveléselmélet. Budapest, 2003, OKKER, 25-50.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az a tény, hogy ez a visszaesés kronológiailag meglehetős pontossággal lokalizálható és sokoldalú igazolást nyert, önmagában is arra figyelmeztet, hogy a jelenség valamiféle mélyebb, pedagógiai szempontból releváns összefüggést vagy törvényszerűséget takarhat, amelynek megismerése a nevelési gyakorlatot is érintheti.

Az egyik legkorábbi vizsgálat alapján, 1925-ben olyan következtetést fogalmaztak meg, amely szerint a gyerekek tizenegy és tizenhárom éves koruk között a legközöm- bösebbek morális értelemben (Macaulay, Watkins 1925).

Egy 1928-ban végzett vizsgálat azt mutatta ki, hogy tíztől tizenöt éves korig csak csekély javulás állapítható meg a magatartásban (Hartshorne, May 1938). Más szerzők a prepubertás kori normakövetés hanyatlásáról, a becsületességgel kapcsolatos beállítódás 12-15. életév közti gyengüléséről és az értékítéletek elbizonytalanodásáról nyilatkoznak (Peck, Havighurst 1960; Morris 1955; Edwards 1959). Született olyan vizsgálati eredmény is, amely megállapíthatóvá tette, hogy a „legtöbb rossz irányban történő orientálódás tizenháromtól tizennégy éves korig figyelhető meg” (Swainson 1949, 92).

Természetesen felvethető a kérdés, hogy a felsorolt megállapítások, amelyek nagyon különböző metodikával, különböző mintákon, több évtizeddel ezelőtt gyűjtött adatokon alapulnak, mennyire érvényesek jelenleg, főként pedig mennyire érvényesek a mai magyar serdülő korosztályra?

Erre a kérdésre saját adataink adnak meglepő választ, olyan értelemben, hogy a felső tagozatos tanulók körében országos reprezentatív mintán végzett adatgyűjtés egyértelműen igazolni látszik, a mi esetünkben a 7. osztályos tanulók erkölcsi magatartásbeli tendenciáinak labilizálódását.

Az adatgyűjtésre a teljes 6-8. osztályos populáció 2,1%-át kitevő mintán, 6770 tanuló bevonásával került sor.

Az adatgyűjtés a tanulók erkölcsi magatartási tendenciáira terjedt ki olyan módon, hogy a gyerekeket jól ismerő osztályfőnököktől jellemzési lapon megadott lista alapján az egy-egy tanulóra jellemző pozitív magatartási tendenciák meglétének vagy hiányának regisztrálását kértük.

A jellemzési lappal kapcsolatban kutatásmetodikai szempontból meg kell jegyezni, hogy annak adatai nem egyszerű összeszámláláson alapulnak, hanem mintegy összesítik és rendszerezik az osztályfőnökök minden egyes gyermekre vonatkozó hosszú távú megfigyeléseit és tapasztalatait. Ezért a pontszámok mögött igen nagy tömegű empirikus adatanyag áll. Az ilyen jellegű eljárás egyébként a morális fejlődéssel kapcsolatos empirikus vizsgálatok területén a nemzetközi kutatásokban általánosan alkalmazott (Edwards 1963).

Az adatgyűjtő lap a következő főbb területeken kívánta meg a morális magatartási tendenciák meglétének, illetve hiányának jelzését:

I. kérdéssor: az iskolai közösség életével és az iskolai feladatokkal kapcsolatos magatartási sajátosságok;

II. kérdéssor: a társakkal kapcsolatos magatartás jellemzői;

III. kérdéssor: a felnőttekkel, nevelőkkel kapcsolatos magatartási tendenciák.

A pozitív magatartási sajátosságok alakulása az általános iskola 6., 7. és 8. osztályaiban

11.1. táblázat -

Osztályok	Az iskolai feladatokkal kapcsolatos magatartás		Társakkal kapcsolatos magatartás		Felnőttekkel kapcsolatos magatartás	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	7,81	-0,07	5,61	0,87	3,02	0,26
7.	7,52	-2,19	5,43	-3,62	2,95	-1,73
8.	8,01	2,14	5,96	4,41	3,06	1,47

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Teljes minta	7,82		5,67		3,01	
Maximálisan elérhető pontszám	13		10		4	

Az adatokból jól leolvasható, hogyan viszonyul az egyes osztályok átlaga a maximálisan eltérhető eredményekhez. Már az átlagpontszámok is mutatják, hogy a 7. osztály magatartási tendenciái a legkedvezőtlenebbek. Ehhez viszonyítva a 8. osztályosoknál már jelentős pozitív változások regisztrálhatók, s mindezt az U-próba adatai egzakt módon alátámasztják.

Itt kell megjegyezni, hogy az U-próba negatív előjelű értékei mutatják a teljes minta átlagához viszonyított kedvezőtlen eltéréseket, a pozitívak a kedvezőeket, s ilyen nagy elemszámú mintánál a 2 körüli érték már szignifikáns eltérést jelez

A meglevő magatartási tendenciák mellett az adatgyűjtő lap ezen tendenciák hiányát is jelzi minden tanuló esetében, hiszen ezt kértük az osztályfőnököktől akkor, ha a hiányt határozottan megállapíthatónak vélték. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy ezek az erkölcsi neveltségi szint hiányosságait jelző, lényegében negatív magatartási jellegzetességek nem egyszerűen fordított megfelelői a pozitív sajátosságoknak, mivel az osztályfőnökök nem voltak kötelesek minden magatartási sajátosság meglétét vagy hiányát jelölni, csak amiben biztosak voltak. Így egy-egy sajátossággal kapcsolatos pozitív jelzés hiánya nem jelenti egyúttal az adott sajátosság hiányát. Mindezek alapján úgy látszik, hogy az erkölcsi neveltségi szint ilyen értelemben vett negatív adatait mint önálló mutató értékű adatanyagot használhatjuk fel a pozitív mutatók kontrollálására, illetve kiegészítésére.

A negatív magatartási sajátosságok alakulása az általános iskola 6., 7., 8. osztályaiban

11.2. táblázat -

Osztályok	Az iskolai feladatokkal kapcsolatos magatartás		Társakkal kapcsolatos magatartás		Felnőttekkel kapcsolatos magatartás	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	3,95	-2,14	3,26	-2,15	0,66	-2,23
7.	4,43	3,34	3,71	4,87	0,81	2,95
8.	4,03	-1,29	3,22	-2,81	0,70	-0,92
Teljes minta	4,14		3,40		0,72	
Maximálisan elérhető pontszám	13		10		4	

Az adatok értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy mivel itt a kapott értékek hiányokat, illetve negatív erkölcsi neveltségi jellegzetességeket fejeznek ki, az U-próba negatív előjelű eredményei mutatják a pozitív irányú magatartásbeli eltéréseket és fordítva. Ennek alapján viszont jól látható a 7. osztályosok speciális helyzete, vagyis az, hogy körükben a pozitív magatartási sajátosságok szignifikánsan nagyobb mértékben hiányoznak, mint a 6. és 8. osztályosok esetében.

A rendelkezésre álló kiterjedt adattömeg a legkülönbözőbb csoportosítási módokban is ugyanahhoz a végeredményhez vezet, vagyis igazolja a szakirodalom megállapításait a korai serdülőkor – a mai magyar népesség esetében a 7. osztályos életkori szakasz – különleges helyzetét a személyiség erkölcsi fejlődésében, az ekkor előálló morális labilizálódást, illetve visszaesést. Ennek a ténynek a puszta regisztrálása azonban önmagában nem elég. Fontosabb a jelenség okainak, magyarázatának, főként azonban a moralitás fejlődésére

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

gyakorolt távolabbi és esetleges maradandó kihatásainak felderítése. A pedagógiát pedig mindezeken túl a nevelési hatásrendszer célirányos mozgósítása útján történő beavatkozás, a megelőzés, illetve a későbbi hatékony orientálás kérdései érdekelhetik elsősorban. Ezért a továbbiakban, részben a szakirodalom megállapításainak, részben újabb adatanyagnak az elemzésére támaszkodva, a fenti kérdésekre adható néhány választ próbálunk vázolni.

2.1.2. 2. A morális fedődés serdülőkori visszaesésének lehetséges előidézői

Ami a moralitás fejlődésében tapasztalható megtorpanás, illetve visszaesés lehetséges okait illeti, a szakirodalom erre vonatkozóan többféle, de általában kevéssé meggyőző magyarázattal szolgál.

Az egyik magyarázat, amely a morális fejlődés intellektuális értelmezésének talaján született, úgy szól, hogy a tárgyalt visszaesés vagy stagnálás olyan módon értelmezhető, hogy a morális autonómia fejlődése a tekintélyelvű, külső szabályozó tényezőkre támaszkodó iskolai közegben szükségképpen visszaesik (Kay 1975, 219).

Ez a magyarázat azonban nem lehet teljes mértékben kielégítő, mivel – legalábbis a saját adataink szerint -a8. osztályban egy újra felívelő fejlődés regisztrálható a legtöbb mutatóban, annak ellenére, hogy az iskolai közeg nem változott, mindössze egy osztállyal előreléptek a tanulók. Más vélemények szerint a prepubertáskori visszaesést az a presszió idézi elő, amelynek a gyerek a felnőttek részéről ki van téve, s ez a visszaesés alapvetően a presszió gyakorló felnőttekkel szembeni beállítódásban mutatkozik meg (Kay 1975, 211-213).

Mint az előzőekből kitűnt, ez az érvelés azért problematikus, mert nem magyarázza meg a 8. osztályban mutatkozó fejlődő tendenciát, másrészt az elemzett adatanyag arra utal, hogy a 7. osztályosok magatartási sajátosságai nem csupán a felnőttek viszonylatában, hanem a társakkal és a tágabb közösségekkel szemben is, tehát generálisan negatív jegyeket mutatnak.

A problémát tovább bonyolítja az a megállapítás, amely arra utal, hogy „azok a gyerekek, akik néhány évre megtorpantak a fejlődésben, azon a szinten maradnak, ahol fejlődésük megakadt. Ugyanis, ha a gyerekek egy bizonyos szinten megmaradnak, különösen erős védekezési mechanizmust fejlesztenek ki szociális környezetük azon jegyeivel szemben, amelyek nem egyeznek meg gondolkodási szintjükkel” (Kohlberg, Turiel 1978).

Ebből a megállapításból számunkra az a legfontosabb, hogy a morális fejlődésben megtorpant vagy visszaesést mutató tanulók esetében egy erkölcsi értelemben nem kívánatos fixáció kialakulásával kell számolni a nevelésnek, az iskolának.

Itt vetődik fel egyébként a pedagógiai szempontból is leglényegesebb kérdés, olyan formában, hogy: kik azok a tanulók, akik visszaesést mutatnak, s akiknél egy ilyen negatív erkölcsi fixáció veszélye fennáll, s akik esetében tervszerű pedagógiai beavatkozásokra van szükség. Ha erre a kérdésre válaszolni tudnánk, ezzel az egész problémakomplexum kulcsát a kezünkbe kapnánk, s meghatározhatóvá válnának a serdülőkori morális visszaesést előidéző tényezők is.

Az a tény, hogy az erkölcsi fejlődés pubertáskori kritikus fázisát elemző vizsgálatok nem vezettek egyértelmű és pedagógiailag adaptálható eredményekhez, valószínűleg azzal magyarázható, hogy ezek a vizsgálatok abszolutizálták az életkor vagy az intellektuális tényezők szerepét az erkölcsi fejlődés meghatározásában, s ezeket tekintették a szinte kizárólagos független változóknak ebben a folyamatban, mellőzve a tá- gabb környezeti-pedagógiai hatásegyüttesek befolyásának nyomon követését és szerepük tisztázását a serdülőkori morális krízis kialakulásában.

A kutatások módszertani hibája ebben az esetben az volt, hogy homogénnek tekintették az egyes korcsoportokba sorolható tanulói rétegeket, s mellőzték a rájuk ható egyéb független változók vizsgálatát. Ezt a hibát egyes teoretikusok ma már hangsúlyozottan szóvá teszik, mondván, hogy a morális fejlődés szorosan összefügg általában a szocializációval, nem független, önálló tényező, tehát kontextusaitól elszakítva sem értelmezhető, ha pedig elszigetelt jelenségként vizsgáljuk, nem kapunk pedagógiailag adaptálható eredményeket (Schweitzer 1980; Garz 1980).

Ennek a meggyőző érvelésnek az alapján feltételezhető tehát, amit egyébként a pedagógiai tények mindig is igazoltak, hogy a személyiség erkölcsi fejlődésének alapvető meghatározói a környezeti-pedagógiai hatások. Ezt a hipotézist tovább konkretizálva megfogalmazhatónak látszik az a feltevés, hogy a pedagógiailag kevéssé irányított környezeti tényezők, s az iskola mint pedagógiailag szervezett közeg, olyan tipikus erkölcsi hatásegyüttesekkel befolyásolják a tanulók személyiségét, ami morális fejlődésüket kimutatható módon

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

determinálja, s így ezek tekinthetők az erkölcsi fejlődési folyamat leglényegesebb független változóinak, s mellettük az életkor csupán másodlagos szerepet játszik. Természetesen nem elég környezeti-pedagógiai tényezőkről vagy „hatásegyüttesekről” beszélni, fontosabb, bár nehezebb feladat ezek pontos meghatározása.

A vázolt hipotézisnek a kontrollálása, valamint a morális fejlődést befolyásoló környezeti-pedagógiai tényezőknek a meghatározása céljából a vizsgált mintát nem osztályokra bontva, hanem a gyerekekre ható különböző környezeti pedagógiai tényezőknek megfelelően rétegeztük. A rétegezéshez szükséges információkhoz egy kategori- zálási lap segítségével jutottunk, amely azt kívánta meg, hogy az osztályfőnökök a tanulókat név szerint sorolják be az adekvát kategóriákba.

Ilyen módon az egyes tanulói rétegek szétválasztásával lehetővé vált az iskolai és a családi hatásrendszer néhány, pedagógiailag lényeges elemének vizsgálata abból a szempontból, hogy milyen befolyást gyakorolnak a tanulók már eddig is elemzett erkölcsi magatartási sajátosságaira.

Közelebbről azt vizsgáljuk, hogy hogyan hat a 6., 7., 8. osztályos tanulók pozitív magatartási jellemzőire az iskolai hatásrendszeren belül az önkormányzati tevékenységrendszerbe való bekapcsolódás lehetősége, és hogyan hatnak a közösségben kialakuló interperszonális kapcsolatok; a családi hatásrendszer esetében pedig a család funkcionális és szerkezeti, továbbá értékközvetítő és orientáló sajátosságai.

Az iskolai hatásrendszer tükröződése a pozitív magatartási tendenciák alakulásában

a) A közösségi aktivitás befolyása

11.3. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
Egy tisztséget betöltő tanulók	29,77	18,75
Több tisztséget betöltő tanulók	32,56	23,86
Tisztséggel nem rendelkező tanulók	16,89	-22,08
Teljes minta	24,47	

b) A közösségen belüli interperszonális kapcsolatok befolyása

11.4. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
Kedvező szociometriai helyzetű tanulók	32,47	28,80
Kedvezőtlen szociometriai helyzetű tanulók	14,95	-21,81
Kapcsolatot nem tartó tanulók	29,77	-9,81
Közösséggel szemben álló klikkhez	12,82	-17,52

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tartozó tanulók		
Osztályt ismételt tanulók	16,57	-13,99
Teljes minta	24,77	

Az egyes tanulói rétegek és a teljes minta átlaga közti különbségeket jelző, minden esetben szignifikáns, rendkívül nagy U-próba-értékek jól jelzik, hogy az erkölcsi sajátosságok kialakulásában és megerősödésében az iskolai hatásoknak egyértelműen vezető szerepük van az életkorral szemben. Jól látható, hogy a kedvező és kedvezőtlen hatású iskolai tényezők erkölcsi fejlődésbeli konzekvenciái milyen karakterisztikusan különböznek egymástól. Ez egyúttal az általános iskola nagy lehetőségeire és a neveléssel kapcsolatos különleges felelősségre is felhívja a figyelmet, s arra, hogy a társadalom jövője szempontjából kedvezőtlennek minősíthető minden olyan törekvés, amely nem biztosít prioritást a nevelési hatásrendszer teljes értékű megszervezésének az általános iskolában.

Az iskola mellett természetesen a családnak is szerepe van a személyiség formálásában, bár mindmáig viták tárgya, hogy melyik tényező viselje ebben a vonatkozásban elsődlegesen a felelősség terheit. A következő adatok a családi hatásrendszer néhány fontosabb elemének befolyását világítják meg.

A családi hatásrendszer tükröződése a pozitív magatartási tendenciák alakulásában a) A család funkcionális és szerkezeti sajátosságainak befolyása

11.5. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
Ép szerkezetű családban nevelt tanulók	25,98	6,60
Sérült szerkezetű családban nevelt tanulók	20,57	-9,87
Többgyermekes családban nevelt tanulók	24,02	-1,79
Egygyermekes családban nevelt tanulók	24,49	0,04
Nevelőszülőknél nevelt gyermekek	20,77	-3,67
Teljes minta	24,47	

b) A család értékközvetítő, orientáló sajátosságainak befolyása

11.6. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
A család nevelési igényszintje szerint:		

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Igényesen nevelt tanulók	31,59	28,62
A gyermekkel nem törődő családban nevelt tanulók	15,06	-16,99
A család erkölcsi és kulturális igényszintje szerint:		
Erkölcsileg kifogásolható körülmények között élő tanulók	16,80	-11,96
Kulturális szempontból igénytelen családban élő tanulók	17,56	-19,96
A családi követelményrendszer szerint:		
Túlkövetelő családban nevelt tanulók	23,44	-1,52
Szabadjára engedő családban nevelt tanulók	15,91	-19,54
A családi értékelési rendszer szerint:		
Túlbüntetett, testi fenyítéssel nevelt tanulók	18,18	-12,58
Testi fenyítés nélkül nevelt tanulók	27,32	11,09
Elkényeztetett tanulók	21,76	-4,84

11.7. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
A családi tevékenységrendszer szerint:		
Rendszeres munkát végző tanulók	27,77	13,05
Munkát nem végző tanulók	18,89	-9,92
A családi és iskolai hatásrendszer koordináltsága szerint:		
Az iskolával jó kapcsolatot fenntartó családban nevelt tanulók	29,22	18,29
Az iskolával szemben álló családban nevelt tanulók	16,00	-10,10
Teljes minta	24,47	

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az igen nagy, szignifikáns U-próba-értékek a családi-környezeti hatások erős, az életkori tényezőket messze meghaladó befolyását tükrözik. Mielőtt azonban mindebből további következtetéseket vonnánk le, adataink kontrollálása, illetve az iskolai és családi nevelési hatásegyüttesek sajátosságainak jobb megismerése érdekében célszerű áttekinteni azt, hogy az elemzett iskolai és családi tényezők milyen módon hatnak a tanulók negatív magatartási sajátosságainak megerősödésére, illetve leépülésére.

Az iskolai hatásrendszer tükröződése a negatív magatartási tendenciák alakulásában a) A közösségi aktivitás befolyása

11.8. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos negatív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
Egy tisztséget betöltő tanulók	8,58	-18,43
Több tisztséget betöltő tanulók	6,18	-24,20
Tisztséggel nem rendelkező tanulók	19,85	19,10
Teljes minta	13,14	

b) A közösségen belüli interperszonális kapcsolatok befolyása

11.9. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos negatív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
Kedvező szociometriai helyzetű tanulók	6,63	-26,62
Kedvezőtlen szociometriai helyzetű tanulók	22,27	20,12
Kapcsolatot nem tartó tanulók	17,05	8,17
A közösséggel szemben álló klikkhez tartozó tanulók	24,80	16,52
Osztályt ismételt tanulók	20,13	11,47
Teljes minta	13,14	

A negatív sajátosságok alakulása eddig mindenben igazolta a környezeti-pedagógiai hatások jelentős szerepéről elmondottakat. Mivel negatív sajátosságokat vizsgálunk, a pozitív előjelű U-próba-értékek jelzik a kedvezőtlen elmozdulásokat az országos átlaghoz viszonyítva, és fordítva.

A továbbiakban a különböző, tipikus családi hatótényezők negatív magatartási sajátosságokra kifejtett befolyását tekintjük át.

A családi hatásrendszer tükröződése a negatív magatartási tendenciák alakulásában

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

a) A család funkcionális és szerkezeti sajátosságainak befolyása

11.10. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos negatív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
Ép szerkezetű családban nevelt tanulók	11,77	-6,45
Sérült szerkezetű családban nevelt tanulók	16,67	9,29
Többgyermekes családban nevelt tanulók	13,19	0,21
Egygyermekes családban nevelt tanulók	13,10	-0,10
Nevelőszülőknél nevelt gyermekek	16,58	3,34
Teljes minta	13,14	

b) A család értékközvetítő, orientáló sajátosságainak befolyása

11.11. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos negatív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
A család nevelési igényszintje szerint:		
Igényesen nevelt tanulók	7,00	-28,02
A gyermekkel nem törődő családban nevelt tanulók	22,55	16,61
A család erkölcsi és kulturális igényszintje szerint:		
Erkölcsileg kifogásolható körülmények között élő tanulók	20,68	12,09
Kulturális szempontból igénytelen családban élő tanulók	19,30	17,32
A családi követelményrendszer szerint:		
Túlkövetelő családban nevelt tanulók	14,73	2,57

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Szabadjára engedő családban nevelt tanulók	21,51	18,81
A családi értékelési rendszer szerint:		
Túlbüntetett, testi fenyítéssel nevelt tanulók	20,15	13,98
Testi fenyítés nélkül nevelt tanulók	10,52	-11,30
Elkényeztetett tanulók	15,33	3,98

11.12. táblázat -

Tanulói rétegek	Az iskolai feladatokkal, a társakkal és felnőttekkel kapcsolatos negatív magatartási tendenciák	
	átlag	U-próba
A családi tevékenységrendszer szerint:		
Rendszeres munkát végző tanulók	10,26	-16,50
Munkát nem végző tanulók	19,29	11,00
A családi és iskolai hatásrendszer koordináltsága szerint:		
Az iskolával jó kapcsolatot fenntartó családban nevelt tanulók	9,29	-16,50
Az iskolával szemben álló családban nevelt tanulók	20,75	8,61
Teljes minta	13,14	

A negatív magatartási sajátosságok alakulása az adatanyag alapján az iskolai és a családi nevelő hatások egyértelmű meghatározó szerepét tükrözik a moralitás fejlődésében. Egészében véve megállapítható a vizsgált iskolai tényezők mindegyikéről az erős, szignifikáns befolyás, mind a pozitív, mind pedig a negatív sajátosságokat illetően. A tizennyolc elemzett családi hatásegyüttes közül mindössze két esetben (többgyermekes család, egygyermekes család) nem kaptunk szignifikáns befolyásra utaló eredményeket.

Mindez tehát világosan jelzi a morális magatartási tendenciáknak a környezeti-pedagógiai hatásegyüttesektől való függőségét. Azt, hogy ebben a vonatkozásban az életkori tényező mennyire nem döntő szerepű, az alábbi adatsorunk teszi szemléletessé.

Ez az adatanyag azt mutatja be, hogy az országosan reprezentatív mintában a felső tagozatos tanulók évjáratainál, tehát nem az egyes osztályokban, hogyan alakulnak az országos átlaghoz viszonyítva a pozitív, illetve a negatív magatartási tendenciák.

A pozitív magatartási sajátosságok alakulása évjáratonként

11.13. táblázat -

Évjáratok	Átlag	U-próba

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

11	24,57	0,24
12	24,81	1,09
13	24,76	1,01
14	24,45	-0,07
15	21,47	-4,59
16	16,25	-5,95
Teljes minta	24,47	

A negatív magatartási sajátosságok alakulása évjáratonként

11.14. táblázat -

Évjáratok	Átlag	U-próba
11	11,59	-4,31
12	12,69	-1,55
13	13,19	0,20
14	13,67	1,68
15	16,19	4,85
16	19,33	4,41
Teljes minta	13,14	

Mint látható, szó sincs arról, hogy az erkölcsi-társadalmi értelemben pozitív magatartási tendenciák az életkorral együtt tartva, lineárisan fejlődnének. Ezzel szemben éppen azt tapasztaljuk, hogy az általános iskola felső tagozatának túlkorosai, a 15-16 éves tanulók fejlődésbeli retardáltságot mutatnak.

Szólni kell ezen a ponton, a fentieken túl arról a problémáról is, hogy míg az adatok osztályonkénti alakulását követve a 7. osztályban egy viszonylag világos formában megjelenő fejlődésbeli megtorpanás volt tapasztalható, addig ez a 7. osztálynak leginkább megfelelő 13. életév körül nem jelenik meg. Ez feltehetően ismét arra utal, hogy a morális fejlődés folyamata nem biológiai feltételekhez kötött, hanem sokkal inkább az iskolai osztályokhoz, pontosabban az egyes elvégzett osztályok által közvetített nevelő-formáló hatásokhoz, közösségi-csoportbeli szabályozó hatásokhoz és tapasztalatokhoz, valamint az oktatás-képzés értelmi potenciálfejlesztő hatásaihoz. Ezt az is bizonyítja, hogy mivel mindezen lehetőségeket illetően az osztályokat ismétlő túlkorosok hátrányos helyzetben vannak, náluk nagy intenzitással jelenik meg a morális magatartás sajátosságainak regressziója. Ugyanakkor, a felsorolt hátrányos környezeti-pedagógiai hatások következtében náluk ez a visszaesés nem átmeneti jellegű, hanem rögzül is, amit jól jelez, hogy a tizenöt évesek negatív helyzetképe a tizenhat éveseknél is megmarad, sőt a pozitív sajátosságok gyakorisága számottevően vissza is esik.

Az eddig áttekintett összes adatcsoport meglehetős egyöntetűséggel látszik igazolni az iskola és a család által produkált, pedagógiai értelemben pozitív, illetve negatív hatások erős befolyását a morális fejlődésre. Ennek a befolyásnak nagyságrendje, mint látható volt, esetenként többszörösen felülmúlta következményeiben az életkor hatását. Éppen ezért itt ismételten felvetődik a kérdés, hogy a közölt adatokból megfogalmazható konzekvenciák, továbbá a fejlődés törvényszerűségeire vonatkozó eddigi kutatási eredmények, konkrétabban a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

környezeti-pedagógiai tényezők jelentős befolyása és a serdülőkor kezdetén regisztrálható erkölcsi fejlődésbeli visszaesés ténye összeegyeztethetőek-e, s ha igen, hogyan?

Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt azt mondhatjuk, hogy az erkölcsi fejlődésre vonatkozó megállapítások és adatok közti ellentmondások látszólagosak, sőt ezeket megfelelő összefüggésrendszerbe ágyazva, kielégítő magyarázatot kaphatunk mind a fejlődés serdülőkori krízisére, mind pedig ennek a fejlődési folyamatnak néhány alapvető sajátosságára vonatkozóan.

Ami a 7. osztályban jelentkező visszaesést illeti, ebben feltehetően az játszik szerepet, hogy erre az életkori szakaszra az iskolai és családi hatásrendszer éveken keresztül halmozódó befolyása olyan minőségi változást idéz elő a személyiség motivációs rendszerében, hogy ez lehetővé teszi a környezet szabályozó hatásaitól való bizonyos mértékű függetlenedést, s az áttérést a belső autonóm magatartás-vezérlésre. Ez az áttérés azonban átmeneti magatartásbeli és motivációs labilizálódással, illetve a külső szabályozókkal szembeni, esetenként indokolatlan, megnövekedett ellenállással jár együtt, s részben ez fejeződik ki a prepubertás kori negatív morális összképben. Emellett azonban az autonóm szabályozottság kialakulása egyben az ösztönző rendszer, illetve a magatartás területén érvényesülő fixációt is jelenti, vagyis azt, hogy a személyiségen belüli ösztönzések, s ezek nyomán kialakuló magatartási tendenciák minőségüket tekintve állandósulnak. Ezek az interiorizált, a személyiségre most már jellemzővé váló motivációs és magatartási tendenciák azonban nem csupán pozitívak, hanem negatívak is lehetnek, a különböző tanulói rétegekre éveken át befolyást gyakorló specifikus környezeti-pedagógiai hatásrendszertől függően. Korábban a magyar viszonyok esetében, a 7. osztály előtt ezek a negatív motivációs és magatartási tendenciák még nem elég erősek, így az iskola alapvetően pozitív elvárásaival nem kerülnek összeütközésbe, s a gyerekek igazodnak a heteronóm iskolai befolyásokhoz. A 7. osztályban azonban manifesztálódnak a korábbi rétegspecifikus hatások következtében latens módon rögzült negatív tendenciák is, és ezek a labilizálódáshoz hozzáadódva, márkimutatható negatív morális összképet eredményeznek ennél az évjáratnál. Ami a 8. osztályban tapasztalható, kevéssé határozott, de mégis kimutatható pozitív változást illeti, az annak tulajdonítható, hogy az autonóm vezérlés további megerősödésével a labilitás, a bizonytalanság megszűnik, s egyúttal a pozitív magatartási és motivációs tendenciák is fixálódnak. Az a tény azonban, hogy a 8. osztályban megjelenő pozitív irányú változások nagyságrendje nem számottevő, és elmarad a pozitív és negatív hatásoknak kitett tanulói rétegek erkölcsi sajátosságbeli különbségei mögött, további figyelmet érdemel. Feltehetően az történik ugyanis, hogy a 8. osztályos életkori szakaszban a fixálódás még kifejezettebbé válik, de természetesen nemcsak a pozitív, hanem a negatív motivációs és magatartási sajátosságok esetében is. Éppen ezért, ha ennek az évjáratnak az adatait globálisan, rétegekre bontás nélkül dolgozzuk fel, a pozitív mutatók a negatív mutatókra vonatkozó adatokkal interfe- rálnak, vagyis egy olyan átlagos képet kapunk, amelyben a pozitív és a negatív sajátosságok összemosódva jelennek meg, de a negatív sajátosságok nyomasztóan számottevő aránya megmutatkozik a pozitív tendenciák erősen visszafogott jelentkezésében.

A fentiekben összegezett elméleti következtetéseknek természetesen megvannak a gyakorlati konzekvenciái is. Mindenekelőtt az látszik bizonyítottnak, hogy az általános iskolás korosztálynak s egyszersmind az általános iskolának különleges szerepe van a személyiség erkölcsi fejlődésének orientálásában és a moralitás megalapozásában. Az itt szervezett nevelési hatásrendszer jelentős mértékben befolyásolhatja azt, hogy a 7. osztályban jelentkező autonóm vezérlésre való áttérés pozitív vagy negatív irányban realizálódik-e. Az is elsődleges fontosságú körülmény, hogy az általános iskola nevelési hatásrendszerének megszervezése az alsóbb osztályokban nem halogatható, hiszen, ha nem sikerül megfelelően előkészíteni a 7. osztályban bekövetkező autonóm vezérlésre való átállást, ez az átállás erkölcsi értelemben negatív irányban alakul ki, az irány rögzül, vagyis olyan nevelési deficit keletkezik, ami később egyáltalán nem, vagy csak igen nehezen hozható helyre.

Az adatok egyértelműen bizonyították, hogy az erkölcsi magatartási és motivációs sajátosságok minősége mindenekelőtt a környezeti-pedagógiai hatásokra mutat nagyfokú érzékenységet. Különösen erősnek tűnik az iskolai önkormányzati tevékenység, valamint a közösségen belüli interperszonális kapcsolatok befolyása a moralitás fejlődésére. Ez a tény önmagában is utal a változatos közösségi tevékenységrepertoár kiépítésének fontosságára, illetve az iskolai tevékenységrepertoár tanulmányi tevékenységre történő leszűkítésével járó komoly veszélyekre. Nyilvánvalóvá válik ugyanakkor annak a hibának a súlya is, amit akkor követünk el, ha helytelenül osztjuk el a közösségi feladatokat, vagyis szűk, oktatáscentrikus szemléletmód alapján éveken keresztül csak a jó tanulmányi teljesítményű tanulóknak biztosítunk lehetőséget a közösségi tevékenységrendszerbe való bekapcsolódásra, kizárva ebből az igen jó nevelési hatásfokú szociális tréningből az alacsony tanulmányi teljesítőképességű tanulói réteget.

Végül, az adatok alapján megkockáztatható az az állítás, hogy a jól kiépített és változatos iskolai tevékenységrendszer s a pedagógiailag folyamatosan gondozott interperszonális kapcsolatrendszer ellensúlyozhatja bizonyos mértékben a nem kedvező családi hatásegyüttesek erkölcsi fejlődésre gyakorolt befolyását is. Ezt a következtetést kiegészítve, az is megfogalmazhatónak látszik, hogy az általános iskolának

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tudatosan törekednie is kellene egyes tanulói rétegek esetében ilyen folyamatos kompenzáló tevékenységre. Ez hatékonyabbnak ígérkezik annak az illúziónak a fenntartásánál, miszerint a legnegatívabb befolyást gyakorló családok az erkölcsi nevelés vonatkozásában az iskola partnereivé tehetők.

2.1.3. 3. A morális magatartás megszilárdulásának környezeti-pedagógiai feltételei

A moralitás megszilárdulási folyamatáról az előzőekben megfogalmazott következtetések természetesen részben hipotetikus jellegűeknek tekintendők.

Annak ellenőrzésére, hogy valóban követi-e egy minőségi váltás és megszilárdulás a 7. osztályban előálló labilizálódást a magatartásban és az ösztönző rendszerben, egy négyéves longitudinális adatgyűjtést szerveztünk.

Az adatgyűjtés az 5. osztály kezdetétől a 8. osztály befejezéséig kísérte végig ugyanazt a gyermekcsoportot. Ilyen módon a kritikus fázist megelőző években, magában a kritikus fázisban és az azt követő egy évben próbáltuk meg nyomon követni a magatartás alakulását úgy, hogy közben az iskolai és a családi hatásrendszer szerepe is meghatározható legyen a megszilárdulás folyamatában.

Az adatgyűjtést két fővárosi és két vidéki általános iskola egy-egy osztályában, tehát összesen négy osztályban végeztük.[1]

Az adatgyűjtésre mindenekelőtt a jellemzési lapot használtuk fel olyan formában, hogy az osztályfőnököktől mind a négy tanév első félévének végén kértük annak kitöltését minden egyes tanulóról. Emellett az utolsó adatszolgáltatás alkalmával a ka- tegorizálási lap alapján az osztályfőnökök megadták a tanulók családi és iskolai hatásegyüttesek szerinti besorolását is.

A négyéves adatanyag feldolgozása tanulói rétegenként és évjáratonként történt meg.

Az alábbiakban az egyes tanulói rétegek 5., 6., 7. és 8. osztálybeli magatartási adatait tekintjük át, és megkíséreljük minősíteni a magatartási sajátosságokban mutatkozó elmozdulásokat.

Az árnyaltabb minősítés érdekében elkülönítve kezeljük a pozitív, valamint a negatív magatartási sajátosságokra vonatkozó adatokat. Emellett egy eddig nem használt új adatcsoportra, a nullás adatokra is támaszkodni fogunk, amelyet a magatartási labilitás mutatójaként értelmezünk.

Közelebbről arról van szó ebben az esetben, hogy feldolgoztuk a jellemzési lapnak azokat a kijelentéseit is, amelyekkel kapcsolatban az osztályfőnökök nem tudtak határozottan állást foglalni, vagyis nem tudták eldönteni, hogy ezek a sajátosságok megtalálhatóak-e az adott tanuló magatartásában vagy sem. Ebben az esetben tehát nyilvánvalóan kialakulatlanság, labilitás jelenlétéről van szó, amelynek csökkenését a moralitás szilárdulását jelző tendenciaként, növekedését pedig a labilizálódás jeleként fogjuk fel.

Az egyes tanulói rétegek adataiban beálló változások mértékét Mann Whitney- próbával ellenőriztük, s ahol a változások szignifikánsak, ezt jelezzük.

Az iskolai hatásrendszer tükröződése a pozitív és a negatív magatartási tendenciák, valamint a labilitás alakulásában

a) A közösségi aktivitás befolyása

11.15. táblázat -

Tanulói rétegek	Osztályok	Átlagértékek			Tendenciák
		+	0	-	
Egy tisztséget betöltő tanulók (27 fő)	5.	30,52	2,24	9,24	7. osztályban szignifikáns pozitív irányú
	7.	34,09	4,83	3,00	

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

	8.	33,44	4,68	3,77 (p<0,1)	váltás, amely 8. osztályban fixálódik. A labilitás kismértékben fokozódik.
Több tisztséget ellátó tanulók (11 fő)	5.	33,42	3,16	5,34	7. osztályban szignifikáns pozitív irányú váltás, amely fixálódik. A labilitás csökken.
	7.	38,65	2,90	0,99	
	8.	39,89	2,08	0,18 (p<0,01)	
Tisztséggel nem rendelkező tanulók (19 fő)	5.	20,66	6,13	14,61	7. osztályban szignifikáns negatív irányú váltás, amely fixálódik.
	7.	20,55	3,65	17,70	
	8.	13,66	2,56	25,60 (p<0,10)	
Kedvező szociometriai helyzetű tanulók (22 fő)	5.	*31,31*	5,00	*5,69*	7. osztályban egyértelmű pozitív irányú váltás, amely fixálódik.
	7.	34,86	3,81	3,32	
	8.	35,91	3,41	2,69	
Kedvezőtlen szociometriai helyzetű tanulók (15 fő)	5.	*12,28*	6,29	*22,86*	7. osztályban negatívirányú váltás, amely fixálódik. A labilitás fokozódik.
	7.	10,87	7,40	23,53	
	8.	10,86	7,34	23,81	
Kapcsolatot nem tartó tanulók (4 fő)	5.	*13,00*	3,50	*25,50*	7. osztályban a negatív tendenciák átváltása labilitásba. Pozitív irányú fixálódás nem teljes értékű.
	7.	12,75	13,00	16,25	
	8.	*14,50*	16,50 (p<0,02)	11,00 *(p< 0,1)*	
Közösséggel szemben álló klikkhez tartozó tanulók (3 fő)	5.	*10,67*	3,00	*25,41*	7. osztályban egyértelmű negatív irányú váltás, amely fixálódik.
	7.	4,67	6,67	30,67	
	8.	5,67	3,66	32,67	
Osztályt ismételt tanulók (2 fő)	5.	*6,50*	4,50	*31,00*	7. osztályban a negatív tendenciák átváltása labilitásba.
	7.	*8,70*	10,90 (p<0,05)	21,00	

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

	8.	*9,00*	15,00 (p<0,01)	18,00	

Az adatok, mint látható, több, figyelmet érdemlő tendenciát tükröznek.

Mindenekelőtt említést érdemel általánosságban az a tény, hogy az iskolai közvetett nevelési hatásrendszer rendkívül karakterisztikusan alakítja a morális magatartásformák megszilárdulásának folyamatát. Ez önmagában is arra figyelmeztet, hogy talán nem mindig indokolt a nevelési problémák vagy magatartási rendellenességek jelentkezésekor sztereotip módon csak a családi hátteret emlegetni, mivel az iskola hatásrendszere sem lebecsülendő a magatartás alakulásának meghatározásában.

Konkretizálva ezeket az iskolán belüli lehetőségeket, megállapítható, hogy a 7. osztályban valóban regisztrálható az erőteljes felgyorsulás a morális magatartásformák fejlődési folyamatában. Jól nyomon követhető a pozitív, valamint a negatív magatartási tendenciák rögzülése, de meglepő módon a labilitás tartós állapottá válása is, a magatartásban és a magatartás-vezérlésben egyaránt.

Talán nem túlzás az adatokból további, részletezőbb konzekvenciák megfogalmazása sem. Mindenekelőtt az érdemel figyelmet, hogy azoknál a tanulóknál, akik folyamatos szocio-morális aktivitásra lehetőséget kapnak, továbbá sokoldalú kapcsolatban állnak az osztályközösség széles rétegeivel, pozitív formában, visszaesés és labilizálódás nélkül következik be a megszilárdulás fázisa.

A szociálisan értékes aktivitás lehetőségeiből kirekesztett, továbbá a befelé forduló, egoisztikus csoportokhoz kötődő tanulóknál erőteljes és egyértelmű a negatív magatartási tendenciák megjelenése a 7. osztályban, s ezek a tendenciák rögzülnek, ma- radandóaknak bizonyulnak.

A labilitás növekedése és állandósulása a nevelési értelemben ingerszegény közegben élő tanulói rétegeknél jelentkezik jól kitapinthatóan (kedvezőtlen szociometriai helyzetű tanulók, kapcsolatot nem tartó tanulók, osztályismétlők). Erre a nevelési értelemben vett ingerszegény közegre általában jellemző az interperszonális kapcsolattartás leépülése, továbbá a közösségi tevékenységrendszerből való kiszorulás, mindezek következményeként pedig a tanulókat érő interiorizáló és orientáló hatások kis gyakorisága s az értékpreferenciák érzékeltetésének hiánya.

A fenti megállapításokkal szemben esetleg felvetődhet az az ellenvetés, hogy a közösség tevékenységrendszerébe való bekapcsolódás azért mutatkozik ilyen jó hatásfokúnak, mert a gyakorlatban a legjobb morális és értelmi tulajdonságokkal rendelkező tanulók kapnak egyébként is tisztséget, tehát a közösségi feladatok vállalására lehetőséget. Ez kétségtelenül igaz, de a négyéves adatanyag így is egyértelműen bizonyítja a szocio-morális aktivitás igen erős pozitív irányú stabilizáló hatását a magatartás területén azáltal, hogy ezek a – nevelési szempontból kedvező helyzetben lévő – tanulók igen jó színvonalú kiindulási magatartásbeli sajátosságaikat nem csupán visszaesés nélkül megőrzik, hanem látványosan, sok esetben szignifikáns mértékben minőségileg tovább is fejlesztik, ami más rétegekre, mint láttuk, egyáltalán nem jellemző.

Ezen a ponton ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy az iskolai nevelési hatásegyüttesek mind pozitív, mind pedig negatív irányban igen karakterisztikus befolyást gyakorolnak a morális magatartás alakulására, főként a megszilárdulás időszakában. A családi hatásrendszer esetében ez a befolyás szintén nyomon követhető, bár nem jelenik meg olyan tiszta formában, mint az iskola esetében. Ennek ellenére néhány további tanulsággal ez az adatanyag is szolgálhat.

A családi hatásrendszer tükröződése a pozitív és a negatív magatartási tendenciák, valamint a labilitás alakulásában

a) A család funkcionális és szerkezeti sajátosságainak befolyása

11.16. táblázat -

Tanulói rétegek	Osztályok	Átlagértékek			Tendenciák
		+	0	–	

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ép szerkezetű családban nevelt tanulók (69 fő)	5.	19,48	8,19	14,61	7. osztályban egyértelmű pozitív irányú váltás, amely fixálódik.
	7.	24,04	8,25	9,73	
	8.	24,14	9,05	8,67	
Sérült szerkezetű családban nevelt tanulók (16 fő)	5.	18,98	5,40	13,60	7. osztályban egyértelmű pozitív irányú váltás, amely részben fixálódik.
	7.	23,20	7,89	10,95	
	8.	23,01	6,89	12,14	
Többgyermekes családban nevelt tanulók (51 fő)	5.	20,98	6,47	14,45	7. osztályban egyértelmű pozitív irányú váltás, amely túlnyomórészt fixálódik.
	7.	23,42	8,62	8,16	
	8.	23,90	8,28	9,82	
Egygyermekes családban nevelt tanulók (28 fő)	5.	20,86	10,79	10,31	Összességében stagnáló állapot.
	7.	25,53	6,09	10,30	
	8.	22,67	6,53	12,71	
A család nevelési igényszintje szerint:					
Igényesen nevelt tanulók (31 fő)	5.	31,17	0,62	10,12	7. osztályban egyértelmű pozitív irányú váltás, amely túlnyomórészt fixálódik. Negatív tendenciák átváltása labilitásba.
	7.	33,41	4,98 (p<0,01)	3,55 (p<0,01)	
	8.	34,20	4,00 (p<0,1)	3,72 (p<0,1)	
A gyermekkel nem törődő családban nevelt tanulók	(Ilyen réteg az osztályfőnöki vélemények szerint a vizsgált osztályokban biztonsággal nem volt kijelölhető.)				
A család erkölcsi és kulturális igényszintje szerint:					
Erkölcsileg kifogásolható körülmények között élő tanulók	(Ilyen réteg nem volt kijelölhető.)				
Kulturális szempontból igénytelen családban élő tanulók (15 fő)	5.	16,62	0,71	23,78	7. osztályban a pozitív és negatív tendenciák átváltása labilitásba.
	7.	14,11	9,24 (p>0,01)	18,58	

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

	8.	16,98	8,05 (p<0,01)	16,91	
A családi követelményrendszer szerint:					
Túlkövetelő családban nevelt tanulók (7 fő)	5.	26,84	4,55	10,69	7. osztályban negatív irányú váltás és labilizálódás. Mindez tartóssá válik.
	7.	23,14	6,14	12,71	
	8.	22,56	10,99	11,14	
Szabadjára engedő családban nevelt tanulók (6 fő)	5.	22,40	1,20	18,40	7. osztályban a pozitív és negatív tendenciák átváltása labilitásba. A labilitás és a negatív tendenciák állandósulnak.
	7.	17,32	9,97 (p<0,01)	14,65	
	8.	14,99	9,15 (p<0,01)	17,81	
A családi értékelési rendszer szerint:					
Túlbüntetéssel, testi fenyítéssel nevelt tanulók (4 fő)	5.	15,25	7,75	19,00	Késleltetett, de igen erőteljes negatív irányú váltás a 8. osztályban.
	7.	16,75	6,75	17,25	
	8.	7,75	6,75	27,50	
Testi fenyítés nélkül nevelt tanulók (32 fő)	5.	27,49	1,01	13,42	7. osztályban a negatív tendenciák átváltása labilitásba. Pozitív irányú szilárdulás 8. osztályban.
	7.	27,41	8,13 (p<0,01)	6,48 (p<0,1)	
	8.	29,41	4,52 (p<0,01)	8,06	
Elkényeztetett tanulók (5 fő)	5.	18,8	0,8	22,60	7. osztályban a negatív tendenciák átváltása labilitásba. Pozitív irányú szilárdulás 8. osztályban.
	7.	17,2	8,4 (p<0,01)	16,40	
	8.	21,00	8,80 (p<0,01)	12,20	
A családi tevékenységrendszer szerint:					
Rendszeres munkát végző tanulók (14 fő)	5.	29,47	0,59	11,82	7.- osztályos erős labilizálódás után az eredeti szintre
	7.	34,18	4,62	3,13	

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

			(p<0,01)	(p<0,02)	visszaálló és ott stabilizálódó állapot.
	8.	26,96	1,62 (p<0,1)	13,33	
Munkát nem végző tanulók (6 fő)	5.	28,40	0,40	13,40	Erős labilizálódást követően az eredeti szinthez közel álló stabilizálódás
	7.	26,14	3,47 (p<0,01)	12,32	
	8.	25,30	2,64 (p<0,01)	14,31	
A családi és az iskolai hatásrendszer koordináltsága szerint:					
Az iskolával jó kapcsolatot fenntartó családban nevelt tanulók (33 fő)	5.	25,98	0,72	15,52	7. osztályban a negatív tendenciák átváltása labilitásba. Pozitív irányú szilárdulás 8. osztályban.
	7.	29,66	6,38 (p<0,01)	5,85	
	8.	29,09	5,76 (p<0,01)	7,06	
Az iskolával szembenálló családban nevelt tanulók	(Ilyen réteg nem volt kijelölve.)				

A családi hatásrendszer elemzése is azt tanúsítja, hogy a morális magatartás fejlődési folyamatában nem törvényszerű a megtorpanás és a visszaesés a 7. osztályosok körében, sőt itt kifejezett pozitív váltás is előfordulhat. Mindez a környezeti-pedagógiai hatások függvénye.

Kissé tovább részletezve a tanulságokat, az iskolai és családi hatásrendszerre vonatkozó adatok összehasonlítása arra utal, hogy a magatartás megszilárdulásának, az autonóm magatartás-vezérlésre való áttérésnek az időszakában a közösségi, illetve kor- társcsoportbeli hatások látszanak döntőeknek, bár nem lehet kétségbe vonni természetesen a családi hatások korábbi megalapozó és háttérszerepét sem.

Ez utóbbi hatásrendszerrel kapcsolatban megállapíthatónak látszik két szélsőség azonosan negatív hatása. Az egyik esetben a túl direkt erősen presszionáló, külső túlszabályozásra gondolunk, amely miatt az autonóm szabályozás nem tud kialakulni, s így a labilitás állandósul a magatartás-vezérlésben. Emellett, mint az adatok jelzik, ilyen esetekben bumerángeffektus is felléphet, ami a külső szabályozással ellentétes minőségű, negatív tendenciák robbanásszerű megjelenésének és rögzülésének formáját ölti.

A másik szélsőség esetében a család nem orientál, nem produkál kellő gyakorisággal interiorizálandó tartalmakat és interiorizáló hatásokat, s emiatt nem segíti elég hatékonyan az autonóm magatartás-szabályozó szisztéma kialakulását. Végső soron azt mondhatjuk, hogy a család oldaláról az intenzitásbeli szélsőségektől mentes, szilárd orientáló hatásrendszer biztosítja a legértékesebb módon a morális magatartás pozitív irányú megszilárdulását. A szilárd orientáló hatásrendszeren pedig mindenekelőtt szilárd követelményrendszer, egy ahhoz csatlakozó konzekvens értékelési rendszer és tevékenységrendszer, valamint mindezekkel egybeeső családon belüli pozitív magatartási minták rendszere értendő.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Természetesen az iskolai, családi és egyéb környezeti, valamit szubjektív tényezők egymást átszőve fejtik ki magatartás-formáló hatásukat, s ez tovább bonyolítja a moralitás fejlődési-fejlesztési törvényszerűségeinek megértését. [...]

Amennyiben ebben az összefüggésrendszerben jobban tudunk tájékozódni, az egyúttal azt is jelenti, hogy a gyakorlatban az egyes tanulók vagy tanulói rétegek magatartási problémáinak optimális megoldásmódjait, hatásszervezési modelljeit is ki tudjuk alakítani, illetve kompenzálni tudjuk a deformatív hatásegyüttesek befolyását. [...]

2.1.4. Hivatkozások

Edwards, J. B. 1959. A study of Certian Moral Attitudes Among Boys in a Secondary Modern School. Birmingham.

Edwards, J. B. 1963. Some Studies of the Moral Development of Children. Educational Research, 3. sz.

Garz, D. 1980. Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Socialisation. Zeitschrift für Padagogik, 93–95.

Hartshorne, H. – May, M. A. 1938. Studies in the Nature of Character. Vol. I. New York, 238.

Kay, W. 1975. Die moralische Entwicklung des Kindes. Düsseldorf, 211–213, 219.

Kohlberg, L. – Turiel, E. 1978. Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In Sozialisation und Moral. Gerhardt Portele (Hrsg.). Weinheim-Basel, 58.

Macaulay, E. – Watkins, S. H. 1925. An Investigation into the Development of the Moral Conception of Children, 1.2. In The Forum of Education. Idézi Kay, W.: Die moralische Entwicklung des Kindes. Düsseldorf, 1975, 29.

Morris, J. F. 1955. A study of Value -Judgements in Adolescents. London.

Peck, R. F. – Havighurst, R. J. 1960. The Psychology of Character. Development. New York, 206.

Swainson, B. M. 1949. Te Development of Moral Ideas in Children and Adolescents. Oxford, 92.

Schweitzer, F. 1980. Moral, Verantwortung und Ich Entwicklung. Neue Beitrage zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan. Zeitschrift für Padagogik, 931.

2.1.5. Jegyzet

1. Budapest, XVII. Neptun utcai Általános Iskola, 5. a. osztály; Budapest, VI. Karikás Frigyes Általános Iskola, 5. a. osztály; Jászberény, Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája, 5. b. osztály; Jászberény, Bercsényi utcai Általános Iskola, 5. c. osztály.

2.2. B.2 RICHARD OLECHOWSKI – Alternatív teljesítményértékelés – az iskola humanizálása[5]

(Részletek)

A tanulási folyamatok – az endogén előre programozott fejlődésfolyamatok és a reflexió történései mellett – az ember ontogenetikus fejlődése hatástényezőinek fontos csoportját alkotják. A teljesítményértékelést ily módon alapvetően nem a szelekció eszközeként, hanem a tanulási folyamatok, s így, a fenti értelemben a fejlődésfolyamatok vezénylése szükséges eszközeként kell felfogni.

Ha a teljesítményértékelés a fent megfogalmazott alaptétel szerint valósul meg, akkor ahhoz is lehetőséget nyújt, hogy a pszichikus struktúra fejlődésére is támogató hatással legyünk. Ha valóban sikerül a teljesítményértékelést ennek a célnak megfelelően alakítani, akkor értelmes módon beszélhetünk „fejlesztő teljesítményértékelés- ről”

[5] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 215-235.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

(Olechowski 1987) és a teljesítményértékeléssel kapcsolatos ilyen beállítódással döntő lépést tennénk „az iskola humanizálása” felé.

2.2.1. 1. Elméleti kérdések az oktatás során megvalósuló verbális értékelésről

A tanulási folyamatok számára a tanuló előző aktivitásainak elfogadásáról szóló visszajelzések feltétlenül szükségesek. Ha ezek a visszajelzések folyamatosak, azaz a tanuló minden tőle kívánt reakciójára pozitív visszajelzés érkezik, akkor a tanulási folyamat maximális gyorsasággal halad előre. Ha a visszajelzés nem folyamatos, hanem megszakításokkal valósul meg (azaz nem minden, a tanulótól elvárt reakció nyer pozitív megerősítést), akkor a tanulási folyamat valamivel lassabban jut előre, de javul a megőrzés-teljesítmény (Foppa 1965, 98. skk.).

Az iskolai oktatási gyakorlat számára ez a következőt jelenti: Az iskolai oktatás során ténylegesen nem lehetséges, hogy a tanár minden helyes, illetve az általa elvárt tanulói reakcióra pozitív visszajelzést adjon. Lehetetlen minden egyes gyermeket az oktatómunka minden pillanatában figyelemmel kísérni és mindegyik gyermek minden egyes reakciójára reagálni. Ha tekintetbe vesszük a fenti, Foppa által leírt törvényszerűséget, akkor ez azt jelenti, hogy egyáltalán nem állunk olyan látszatalternatíva előtt, mely szerint vagy megerősítjük a gyermek „minden tőle elvárt reakcióját”, vagy – tekintettel a jobb megőrzéskvótára – a megszakítással (illetve részlegesen) adandó megerősítés elve szerint járunk el. A fent idézett törvényszerűségre figyelemmel a tanárnak nem kell gondot fordítania arra, hogy a tanuló helyes, illetve általa elismert reakcióját a megőrzés hatékonysága érdekében túl gyakran megerősítse. Az iskolai mindennapokban fordítva, inkább az a probléma, hogy a tanuló helyes reakciója a tanártól túlságosan is kevésszer kap pozitív megerősítést, megfelelő kiemelést vagy kifejezett dicséretet.

Miként fentebb már említettük, egy lehetőleg következetes, azaz gyakori pozitív megerősítés nagyon kedvezően hat a tanulóknál a tanulási folyamat előrehaladására. A tanulókat aktivizáló oktatási módszerek, melyeket a tanárok már az iskolakezdés fázisától kezdődően régóta alkalmaznak, több lehetőséget nyújtanak a tanár és a tanulók közötti interakciók számára, mint a hagyományos oktatási formák (például a frontális oktatás). A tanulók teljesítménymotivációja folyamatos felépítéséhez a gyermek nap nap utáni motiválására van szükség.

– Miként az iskolai hétköznapok megfigyelése nyomán látszik, a tanulókat aktivizáló oktatási módszerek,

– az oktatás „nyitott tanulási egységei” (ezek bizonyos anyagokkal való munkatevékenységek, amelyek a tanteremben felállított „állomásokon” végezhetők el, ahol „kötelező feladatok” és „járulékos kínálatok” különülnek el),

– az olyan helyzetek, melyek alig észrevehető átmenetet képeznek a játék és az elemi szintű tanulás között és a szabad munkafázisokban lehetőséget kínálnak az önálló és egyéni tanuláshoz,

– alkalmasak arra, hogy biztosítsák egy olyan teljesítménymotiváció gondos felépítését, mely elvezet a gyermek ön-, tárgy- és teljesítménykompetenciájához. Ezzel szemben a tanárcentrikus oktatás a maga állandósult teljesítménykényszerével inkább szorongást, stresszt, kedvetlenséget, végül pedig kudarcokat idéz elő a tanulónál az iskolában.

„Az oktatás feltételeinek és formáinak a változásával párhuzamosan a teljesítményértékelés formáiban is változások következnek be” (Scheiber 1990, 83). Breuer és munkatársai ezeket konkrétabban foglalják össze, amennyiben azt követelik, hogy a nyitott oktatási formák számára a teljesítmény fogalmát és a teljesítménykritériumokat „döntő mértékben revideálni kell, annak érdekében, hogy a kognitív – eredményre reflektáló formától egy komplex – folyamatra orientált formáig jussunk el” (Breuer et al. 2000, 34). Követelésük alátámasztására a szerzők három, Wolfgang Klafki által megfogalmazott elvet idéznek:

„1. Elmozdulás az eredményre reflektált teljesítményértelmezéstől a folyamatra orientált teljesítménykritériumok felé.

1. Elmozdulás az individualisztikus, konkurenciára orientált teljesítményértelmezéstől olyan ismérvek felé, amelyek közös feladatok megoldására orientáltak.

2. Elmozdulása kizárólagosan külső, tanár általi teljesítményértékeléstől olyan eljárások felé, amelyek lépésről lépésre bevonják a tanulók ön- és egymás értékelését.” (Klafki 1985, idézi Bastian 1995.)

A gyermek teljesítményének folytonos és gondos felépítése az iskolakezdéstől csak akkor sikerülhet, ha a tanár viszonylag rövid időszakonként megfelelő visszajelzéseket ad. Az ilyen gyakori, rövid időszakonkénti

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

visszajelzés a félévi értesítő osztályzataiban vagy az év végi bizonyítványban nem valósul meg. A bizonyítványok „ritka fejlemények" egy tanuló életében. Célszerűbbnek tűnik a gyermektől elvárt reakció verbális megerősítése. Egy ilyen írásos formájú verbális megerősítés természetesen mindenre adható, amit a gyermek az iskolában vagy otthon elvégez. Az esetek többségében azonban a tanári elismerés vagy dicséret szóbeli formában, vagy talán valamilyen nonverbális kommunikációban: egyetértő bólintással, egy mosollyal vagy egy elismerő hümmögéssel valósul meg. Skinner, B. F. nyomán a rögtön bekövetkező pozitív megerősítés esetében „lépésenkénti kondicionálásról", behavior shapingről (magatartás-formálásról) beszélhetnénk. Mindazonáltal meg kell jegyeznünk, hogy a Skinner által megalkotott tanuláselméletet „nem annyira experimentális kutatás nyomán igazolták, mint inkább analógiakövetkeztetésekből általánosították" (Hil- gard, Bower 1975, 154). Kiegészítésképpen még azt is meg kell említenünk, hogy az eredetileg galambokon és patkányokon mért eredményeket olyanokkal is kiegészítették, amelyek emberekkel folyt kísérletekből származtak. Ezen a helyen továbbá egy Foppa által megfogalmazott kritikát is szóba kell hoznunk, amit ő a túl korai analógiás következtetésekkel szemben hangoztat, amelyek során a tanuláselmélet művelőinek a kísérleti eredményekből kiindulva a programozott oktatásban folyó tanulásra, vagy a viselkedésterápia kérdéseire vonnak le következtetéseket, megengedhetetlen módon (Foppa 1968, 58. skk.). Másrészt viszont az iskolai nevelés és oktatás hétköznapjaiból, valamint gyermekeken folyt vizsgálatok eredményeiből (például Greenspoon 1962) sok olyan jelenség idézhető, amelyek a Skinner által ösztönzött „operáns kondicionálás" analógiája segítségével megnyugtatóan magyarázhatók.

A Bloom-féle tanulási céltaxonómia a három tanulási területből, a „kognitív", az „affektív" (vagy „szociális", illetve „emocionális") és a „pszichomotoros" tanulásból indul ki. (Az utolsóként említett terület nemcsak a testbirtoklást foglalja magában, miként ezt az iskolai testnevelésben művelik, hanem a teljes művészeti területet, a képzőművészettől kezdve a zenén-éneken, hangszeren való játszás tudásán át a színházig.) Az iskola mint intézmény itt arra tendál, hogy a kognitív tanulási területet különösen hangsúlyozza, s az affektív és a pszichomotoros területet többnyire elhanyagolja.

Miként említettük, Bloom három tanulási területről beszél. Emiatt fölöslegessé válik annak külön hangsúlyozása, hogy nemcsak a kognitív, hanem az affektív és a pszichomotoros területen is léteznek tanulási folyamatok. Nyomatékosan utalnunk kell mégis arra, hogy a motiváció területén is vannak tanulási folyamatok, az egész életen át, és hogy ily módon a motiváció is folytonos fejlődésben van. Mint ahogy minden ontogenetikus fejlődésfolyamat esetében, úgy a motiváció fejlődése is (endogén módon adott) öröklött tényezők és (exogén módon késztetett) tanulási folyamatok interakciójában, valamint reflexiós folyamatok interakciójában megy végbe. Feltehető, hogy az iskolai tanulási folyamatban megfelelően rövid időszakonként megvalósuló visszajelzések révén gyakorolható pozitív befolyás az éppen vázolt interakciókra.

Ezenkívül azt a vélekedésünket is meg szeretnénk fogalmazni, melyet a motivációkutatás eredményei alapoznak meg, s mely szerint a megfelelően rövid időszakonkénti visszajelzések által az iskolai tanulási folyamatban megerősödik annak a valószínűsége, hogy az extrinsic tanulási motívumok intrinsicbe transzformálódnak.

Az iskolai gyakorlatra vonatkozó következmények. Különösen az iskolakezdés szakaszán ajánlatos olyan oktatást megvalósítani,

– amelynek során lényegében a tanulókat aktivizáló módszerek kerülnek alkalmazásra;

– amelyik gyermekcentrikusnak mondható;

– amelyben a tanár egyéni ráhatásai rövid időszakonkénti pozitív megerősítésként valósulnak meg – mindenekelőtt a tanév folyamán kontinuus módon bekövetkező verbális (szóbeli és írásbeli) értékelés értelmében.

Két megjegyzés kívánkozik még ide.

A gyakori visszajelzések nemcsak az iskolakezdés szakaszában ajánlatosak, hanem minden oktatáskezdés esetében. Minden korosztály mindenféle oktatás kezdetekor (például idegennyelv-tanulás felnőttkorban) határozottan előnyös a (verbális) visz- szajelzés az osztályzással történő értékeléssel szemben. Miként fentebb már kitértünk rá, az ilyen visszajelzés mint „verbális visszajelzés" – írásbeli vagy szóbeli formában – következhet be. Ugyanilyen hatékony lehet azonban egy nonverbális visszajelzés (helyeslő fejbólintás, mimika, gesztikuláció stb.) is.

A tanulók alternatív értékelésének vannak a „verbális értékelésen" kívül még más formái is, például a „direkt teljesítménybemutatás", illetve a „portfolió" (Phelps et al. 1997; Vierlinger 1999; Brunner, Schmiedinger 2000).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Mindenesetre a „verbális értékelés” bír a legnagyobb elterjedtséggel, illetve társadalmi elismertséggel, szemben az „osztályzattal való értékelés” más alternatíváival. [...]

2.2.2. 2. Szempontok az iskolai teljesítményértékeléshez

Az iskolai teljesítményértékelésről a szakirodalomban a kritika özöne olvasható. A három „tesztkritériumról”, amelyekről minden tesztkézikönyvnek az egyes konkrét teszteket illetően felvilágosítással kellene szolgálnia, az iskolai teljesítmények értékelése kapcsán szinte mindenki elfelejtkezik. Általánosságban csak annyit lehet tudni, hogy a három tesztkritérium az iskolai teljesítményértékelésnél oly csekély mértékben érvényesül, hogy az értékelés elvégzését voltaképpen nem is szabadna megkockáztatni. A három tesztkritérium, amelyről itt szó van: az „objektivitás”, a „reliabilitás” és a „validitás”.

Egyenként a tesztkritériumokon a következőt kell érteni:

– „Objektivitás”: a különböző értékelők egybeesésének foka ugyanannak a tanulói teljesítménynek a megítélésében.

– „Reliabilitás”: ugyanazon értékelők egybeesése megbízhatóságának foka megismételt értékelés során.

– „Validitás”: ama értékelési kritérium „érvényességének” foka, amelyről az iskolai teljesítmény értékelése alapján tudomást akarunk szerezni.

[...]

A jelen tanulmányban nemcsak az iskolai teljesítményértékelés megjavítása érdekében kívánunk szót emelni (azaz jobbítás az említett tesztkritériumok tekintetében és a teljesítményértékelés során elkövethető más hibák, mint például az éppen említett szisztematikus hibák vagy a haloeffektus, a sorrendiségeffektus stb. elkerülése érdekében). Másfajtájú értékelésmód, éppenséggel alternatív értékelésmód, egy olyan értékelési forma szószólójaként akarunk itt fellépni, amely humánusabb.

Ha arról beszélünk, hogy a jegyekben megtestesülő értékelés némely vonatkozásban problematikusnak mutatkozik, és az iskolai értékelés olyan jellegű kialakítását kellene célul kitűzni, hogy az „humánusabb” legyen, akkor ez gyakorta ellenkezést, s talán félreértést is kivált. Ez a törekvés, még mielőtt közelebbről megismerkednének vele, diffamálódik. Azt a szándékot, mely az iskolai teljesítményértékelés humánusabb alakítására irányul, sokszor oly mértékben diffamálják, mintha igazában arról volna szó, hogy megszüntessük az iskolai teljesítményértékelést.

Már e tanulmány bevezetőjében is említettük, s aztán az első fejezetben részletesen be is mutattuk, hogy minden tanulási folyamat előrehaladásához feltétlenül szükség van arra, hogy a tanuló tanulási aktivitásának a tanár részéről való elfogadásáról visszajelzést kapjon. A teljesítményértékelés humánusabb alakítása nem azt jelenti, hogy egy kevésbé szigorú értékelési léptéket kívánunk alkalmazni, vagy hogy a tanulási folyamatban ejtett hibákat oly mértékben akarnánk a tanulónak becsomagolni, hogy észre se vegye, hogy hibázott, vagy akár hogy a hiba visszajelzését el is hagynánk.

Az iskolai teljesítmények „humánus” értékelése azt jelenti: a tanár a rossz vagy nem kielégítő tanulási teljesítmény esetén azon igyekszik, hogy felismerje, miért is volt elégtelen a tanulási teljesítmény, s hogy a tanulónak megmutassa, milyen módon érhetne el jobb előrehaladást a tanulásban. (Egy másik szempontot – a Bloom által megnevezett tanulási területek fejlesztését – a jelen tanulmány első fejezetében részletesen tárgyaltuk.)

Van azonban még egy további aspektus is, amely miatt mi itt nem a teljesítményértékelés elhagyását támogatjuk: teljesítményorientált társadalomban élünk. Még ha nem is egy totálisan teljesítményorientált társadalomban élünk, von Saldern szerint, mert „a teljesítmény manapság már alig osztható rá egyetlen individuumra, bár a társadalmi teljesítményelv még mindig azonos rangú az individualisztikus teljesítményelvvel., gondoljunk csak a nagyüzemekben folyó munkatevékenységekre” (von Saldern 1999,18). De von Saldern is megjegyzi a fenti meggondolásokhoz kapcsolódóan, hogy az iskola egy nagyon domináns teljesítményelvből indul ki, és nagyon is logikus konzekvenciával, amennyiben ugyanis az iskolai szelekciós mechanizmusok nagyon gyakran iskolai allokációs mechanizmusokkal járnak együtt (azaz az iskolát elvégzőnek egy neki – feltehetően – megfelelő helyet utalnak ki a társadalomban) (i. h. 19.).

Ha az iskola lemond az iskolai sikerek visszajelzéséről, akkor más társadalmi ins- tanciák (például nagy konszernek) fogják megtalálni a lehetőségeket arra, hogy a teljesítményeket tesztfeltételek között állapíthassák

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

meg, melyek pedig még problematikusabbak, mint azok, amelyek iskolákban használatosak. (Joggal feltételezhetjük, hogy azok a tesztfeltételek, amelyeket a nagy konszernek kínálnak, más lehetőségek híján, punktuális vizsgákon alapulnak. Az iskolában a sok értékelés legalább több olyan vizsgán alapul, amelyek időben is elosztva kerülnek sorra.)

2. 1. Vonatkoztatási mércék. Klauer, K. J. három vonatkoztatási normát különböztet meg (Klauer 1987, 180–206):

– a szociális,

– az egyéni,

– a tantárgyi (kurrikuláris)

vonatkoztatási normát.

A terminológia nem egységes. Georg Hans Neuweg például a szociális normát „normaorientációnak" vagy „átlagorientációnak", az egyéni vonatkoztatási normát „személyorientációnak" mondja, a tantárgyi vonatkoztatási normát pedig „kritériumorientációnak" vagy „tanulási célra való orientációnak" hívja (Neuweg 2000, 65. skk.). A lényeget tekintve azonban a fent nevezett vonatkoztatási normákat illetően a neveléstudományban egység van:

Szociális vonatkoztatási norma: egy ötfokozatú érdemjegyskálán (amelyen Ausztriában az „egyessel" a legjobb és az „ötössel" a legrosszabb teljesítményt osztályozzák) egy – az egész csoportra vonatkoztatva – a közepes teljesítményre „hármas" érdemjegyet lehet kapni. A problémák a skála végein válnak különösen jelentőssé: a legjobb tanuló nagy valószínűséggel „egyest" fog kapni, akkor is, ha egyáltalán nem nyújt valóban nagyon jó teljesítményt. Ugyanígy a legrosszabb tanuló nagy valószínűséggel „ötösre" lesz ítélve, még ha ténylegesen nem is teljesen elégtelenek a teljesítményei. [...]

Egyéni vonatkoztatási norma: ezen egy meghatározott személy teljesítményének az összehasonlítását értjük az ő saját korábbi teljesítményével. Ez a vonatkoztatási norma arra kínál lehetőséget, hogy sokakat jutassunk sikerélményhez: mindig, amikor a pillanatnyi teljesítmény jobb, mint valamilyen korábbi időpontban mutatott saját teljesítmény, siker könyvelhető el.

[...]

Nem mindig van értelme, illetve nem mindig lehetséges, hogy az iskolai teljesítményértékelésnek egy individuális vonatkoztatási normát vegyünk az alapjául. Bizonyos esetekben vagy helyzetekbren valamely tanuló terápiás gondozása esetén, aki (más kedvezőtlen körülményekkel együtt járó) hosszabb iskolai kudarcok nyomán mint „szorongásneurotikus" lesz diagnosztizálva, az individuális vonatkoztatási norma segítségével lépésről lépésre megint eljuttatható oda, hogy a másik két vonatkoztatási norma egyikével is értékelhető legyen.

Ebben az összefüggésben értelmesnek tűnik még egyszer utalni arra, hogy nemcsak az általános iskola keretében van értelme a verbális értékelésnek, hanem minden iskolafokon, illetve minden korosztályban, ha teljesen új tananyagrészről van szó.

[•]

Különösen a nehéz tanulási helyzetekben kellene a tanárnak a „bátorító pedagógia" elveit alkalmaznia (Bambach 1994). A *tanároknak tényleg jó konkrét kiindulási pontjaik vannak arra, különösen az iskolakezdés szakaszában, hogy tanulóiknak a kezdési feltételeikben megmutatkozó különbségeit figyelembe vegyék – már ha tudatosulnak bennük a lehetőségeik. A tanulók képességekben és tulajdonságokban meglévő nagy variációs mezője (kiugróan tehetségesek, kevésbé tehetségesek, gyengén tehetségesek, későn érők, álmodozók, introvertált gyermekek, gyerekek, akik nem elég gyorsan képesek beállítódni új szituációkra, dekoncentráltak stb.) és az a körülmény, hogy a verbális értékelés során sokféle dimenzió is belejátszik a képbe – mindez összekapcsolva egy individuális vonatkoztatási léptékkel, megfelelő módon figyelembe vehető a verbális értékeléskor.*

A fenti szempontok figyelembevétele az iskolai hétköznapokban igazán jelentősen közrejátszhatna az iskola humanizálásában.

Tantárgyi (kurrikuláris) vonatkoztatási norma: ebben az esetben korosztályi norma érvényesül, vagy egy olyan norma, amelyik az adott vonatkoztatási csoportra – legyen az pozitívan vagy negatívan kiválasztó jellegű -, a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tantárgyi meggondolások alapján kerül rögzítésre. A szubjektív erőfeszítések vagy szubjektív akadályozottságok kérdésétől függetlenül, egy „kötelességnorma” kerül meghatározásra. Az iskolai érdemjegyeket Ausztriában a „közoktatási törvényben” határozták meg, verbális körülírással, elvileg egy tantárgyi vonatkoztatási norma segítségével. Ténylegesen azonban, az iskolai mindennapok szokásait látva, az a benyomásunk, hogy a tanárok (eltekintve az iskolakezdés szakaszától és esetlegesen az egész általános iskolától) a szociális vonatkoztatási norma szerint értékelnek. Minél nagyobb a különbség az individuális és a tantárgyi (kurrikuláris) vonatkoztatási norma között, annál fontosabb, hogy verbáli- san értékeljünk. Viszont nem ajánlatos párhuzamosan értékelni, érdemjegyskálán és mellette verbális értékeléssel is. Minden dicséret, mely verbálisan talán – hivatkozással az individuális vonatkoztatási normára – jogosult is, az individuális és a tantárgyi vonatkoztatási norma közötti jelentékeny különbség miatt semmivé lesz, ha az individuális mellett a kurrikuláris vonatkoztatási normát is megadjuk.

2.2. A teljesítmény megállapítása és a teljesítményértékelés. Miként az idevágó szakirodalomban számos publikációban újból és újból utalás történik az iskolai teljesítményértékelés problematikájára, úgy ebben a dolgozatban is komoly hangsúlyt kaptak a következőkben még egyszer felsorolt problémák.

A tesztkritériumok többnyire ismeretlenek, mert az iskolában jobbára nem „standardizált és normatált tesztek” kerülnek bevetésre, hanem „informális teszteket” íratnak. [...]

Úgy tűnik tehát, először is „standardizált és normatált tesztek” iskolai alkalmazását kellene követelni. Ám egy ilyen követeléssel szemben számos ellenérv hozható fel.

Mindenekelőtt meg kell fontolni a költségek és a szakemberek kérdését. Sokszorta több tesztre volna szükség, mint amennyi manapság a pszichológiai alkalmasság- és kiválasztásteszteléshez a piacon rendelkezésre áll. Ezen kívül azon személyek köre, akik aztán „leteszteltekként” („tesztszemélyekként”) vagy a tesztelések „tesztelői-ként” érintve volnának, lényegesen nagyobb lenne, mint ma, amikor is a tesztelés szorosabb értelemben voltaképpen a pszichológiai alkalmasságra, a munkapszichológiára, az iskola- és neveléspszichológiára és a kriminálpszichológiára korlátozódik. A titoktartási kötelezettség kérdése ezáltal nagy vehemenciával törne fel. S vajon a tanárok ki vannak-e képezve standardizált és normatált tesztek alkalmazására, kiértékelésére és értelmezésére? Hogyan lehet egy ilyen vonatkozású általános után- képzést megvalósítani? Ki viseli ennek költségeit? Minthogy a tesztszemélyek és a tesztelők körét lényegesen bővíteni kellene, azzal a szükségszerűséggel is számot kellene vetni, hogy minden teszthez (minden tantárgyhoz, minden iskolafokon és a tanév egyes szakaszaihoz az egyes tantárgyakban) az egyes tesztek nagyszámú parallelformáját kellene elkészíteni. Ki vállalhatná magára ezek elkészítését? Ki viselné a költségeket? – Látható, a standardizált és normatált tesztek iránti igény számtalan kérdést és problémát vet fel.

Egy a standardizált és normatált tesztek követelésével kapcsolatos elvi problémát legalább röviden még érinteni kell.

Ez a „kerettantervek” problémája, ahogy Ausztriában megvannak: Amit egy ke- rettanterv tartalmaz, azt ugyan szabad, de nem kell tanítani. Ez az elv oda hat, hogy a kerettanterveknek (s velük együtt a tankönyveknek) óriási méretük van. A tananyag kiválasztását ezekből a kerettantervekből, „tananyagelosztás” révén, a tanároknak (illetve tanári munkaközösségeknek) kell a saját felelősségükre elvégezniük. Ezzel a tanároknak van átengedve, mire helyeznek hangsúlyt, hol kell – a mindennapok véletlenei miatt is, mint például több tanuló járványosan fellépő megbetegedése miatt – a probléma vázlatos bemutatására korlátozódniuk.

A központilag kidolgozott iskolai teljesítménytesztek a kerettantervek és a tanárok egyéni hangsúlyozásai elvével csak nehezen volnának összeegyeztethetők.

[...]

Ha viszont az iskolában nem standardizált és normatált teszteket alkalmaznak, hanem csak informális vizsgákat/feletetéseket bonyolítanak le, akkor a „teljesítmény megállapítása” mindig hiányoktól lesz terhes. Mégis, az informális vizsgák/felelteté- sek során azért lehet egyet-mást belevonni, amitől a vizsga/feleltetés az „objektivitás” és „reliabilitás” tekintetében jobb színvonalat érjen el, például némely tantárgyban, illetve a vizsgák/feleltetések néhány típusánál a tanárok „hibakodifikációt” vehetnek igénybe. Valamely fordítás esetén (gyakran a latin tantárgyban) a tanároknak fel kellene jegyezniük, mely hibákat jelölnek „súlyos hibáknak”. Ilyen módon el lehet kerülni, hogy egy bizonyos hibát az elsőként értékelt dolgozatoknál „súlyos hibaként”, az utolsókként javított dolgozatoknál viszont csak „enyhe hibaként” jelöljenek. Ugyanez vonatkozik a matematika tantárgy vizsgadolgozataira is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ennyit a „teljesítmény megállapítása” problémájához.

A tanár nagyon is megkönnyítené a munkáját, ha egyfajta merev pontkulcsot dolgozna ki magának, amelyből egy bizonyos pontszám alapján automatikusan egy bizonyos érdemjegy adódna a vizsgadolgozatra. A tanulói teljesítmény lehetőleg objektív és megbízható – megállapítása és egy bizonyos osztályzat adása közé a vizsgára vagy a zárthelyi dolgozatra be kell lépnie a tanár egy egyénileg felelős pedagógiai aktusának. E pedagógiai meggondolás eredménye volna – a teljesítmény megállapításától megkülönböztetve – teljesítményértékelésnek mondható. Álljon itt egy példa ennek a kijelentésnek a magyarázataként: Tegyük fel, hogy egy tanuló, aki ez ideig mindig kiváló teljesítményt nyújtott, egy dolgozatírás során átlagos teljesítményt ér el (A tanuló). Tegyük fel továbbá, hogy egy másik tanuló ugyanabban a tantárgyban többnyire átlagon aluli teljesítményt produkál, sőt gyakorta olyan teljesítményt is, amelyet negatív érdemjeggyel értékelnek (B tanuló). A vizsga/feleltetés során, amelyről korábban szó volt, B tanuló, ismét csak tegyük fel, átlagos teljesítményt ért el, akárcsak A tanuló. Világos: „szubjektíven” véve A tanuló teljesítménye egy gyenge teljesítmény, B tanulónak viszont (ugyanazzal a pontszámmal mint A tanulóé) ez egy jó teljesítmény. Nehéz, vagy szinte lehetetlen A tanulónak és B tanulónak a „számszerű osztályzatskálán” egymástól különböző jegyet adni. (Hiszen mindketten, miként ezt a példában feltételeztük, a vizsgán/feleletben ugyanazt a pontszámot érték el.) Verbális értékelésben viszont az a tényállás, miszerint A kiábrándító (hanyatló) teljesítményt hozott, B tanuló azonban javuló teljesítményt nyújtott, nagyon is jól kifejezésre volna hozható – és kifejezésre is kellene ezt hozni!

2.2.3. 3. Formatív, szummatív és prognosztizáló teljesítményértékelés

Jelen tanulmányban többször szó esett már arról, hogy a gyakori visszajelzések kedvezőek a tanulók számára. Ez azzal a megszorítással érvényes, hogy a tanulási folyamatok többnyire csak akkor haladnak megfelelően előre, ha a tanulók nem állnak stressz alatt. Az itt tárgyalt tematikára ez azt jelenti: a tanulók – eltekintve a szóbeli és írásbeli vizsgák idejétől – biztosak lehetnek afelől, hogy meg van engedve, hogy a tanítás folyamatában hibákat ejtsenek, s hogy az ilyen hibák nincsenek negatív kihatással az év végi érdemjegy megállapítására az adott tantárgyban.

A „formatív”, „szummatív” és „prognosztizáló teljesítményértékelés” (vagy ezekhez hasonló) kifejezések eléggé gyakran használatosak, többek között ez a szóhasználat található Schwegler, M. igen jó áttekintő és informatív munkájában (Schwegler 1989).

„Formatív teljesítményértékelésen” azt a visszajelzést értjük, amely például arra szolgál, hogy a tanulót egy bizonyos időpontban éppen abba a tanulócsoportba sorolhassuk, amelyben ő a pillanatnyi tudása, illetve ismeretszintje mellett a legjobban fejleszthető. A tanárnak egy későbbi értékelés számára nem volna szabad megjegyeznie, hogy adott időpontban melyik tanulócsoportba sorolta a tanulót. Ilyen előfeltétel mellett éli meg a tanuló szorongásmentesen az adott tanulócsoportba való besorolást (illetve a teszt kitöltését, ami alapul szolgál az adott tanulócsoportba való besoroláshoz).

A „szummatív teljesítményértékelés” olyan értékelés, amely osztályzat („érdemjegy”) formájában vagy verbális megfogalmazásban jelenik meg a bizonyítványban, vagy amit a tanév egy másik, többé-kevésbé markáns időpontjában végeznek el, például valamely teszt, illetve zárthelyi dolgozat megírása alkalmából, s ami aztán mint „köztes eredmény” – a tanuló értékelése végett – írásban is rögzítésre kerül.

„Prognosztizáló teljesítményértékelést” külön, kifejezetten egy tanulóról adni nemigen van szokásban. Az iskolai érdemjegyeket viszont implicite gyakran úgy fogják fel, mintha többek között prognosztizáló funkciójuk is lenne (Ausztriában például egy magasabb iskola „érettségi bizonyítványát” tartják valamely osztrák vagy német egyetem felvételi követelményének: az „érettségi vizsga” egy bizonyos osztályzatátlaga az egyetemre való kerülés feltétele).

2.2.4. 4. Problémák és látszatproblémák a verbális értékelésnél

4.1. Nem iktatja ki az ismert értékelési hibákat. Sok elképzelhető szempontot, melyek az értékeléseknél előjöhetnek, már végigelemeztek azoknak a bizonyítványoknak a kapcsán, amelyekben az értékelés „érdemjegyben” ölt testet.

Karlheinz Ingenkamp szerint verbális értékeléseknél továbbra is megmaradnak „attribúciók” (Heider, F. 1958) és „implicit személyiségelméletek” a tanárok részéről (Hofer 1970), mint „szubjektív értékelési hibák” (Ingenkamp 1987, 38. skk.).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az objektivitás, reliabilitás és validitás foka sem javul meg a tanulók értékelésének más formái révén (Ingenkamp 1988).

4.2. Sablonos értékelés. A verbális értékelési formával szembeni kifogás gyanánt sokszor az fogalmazódik meg, hogy az értékelések egyáltalán nincsenek annyira individuálisan az egyes tanulókra vagy az egyes tanulóra szabva, mint ahogy az eme értékelési forma támogatóinak szándékai szerint várható volna. „Néhány értékelés megfogalmazását követően a tanárnak már semmi nem jut az eszébe” – így szól a kifogás.

Ezzel a kifogással kapcsolatban azt kell mondanom, hogy néha bizony joggal hangzik el. Ám a dolog lényege felől ítélve nem kellene ennek így lennie: a tanároknak a tanév folyamán gyakran kellene feljegyzéseket készíteniük, akkor a bizonyítvány írásakor nem kerülnének abba a helyzetbe, hogy „már semmi nem jut az eszükbe”, minek következtében azután „sablonos értékelések” születnek.

A tanárok felé éppen megfogalmazott ajánlásokon túl, miszerint sok-sok feljegyzést készítsenek maguknak, azt is világosan meg kell mondani, hogy a verbális értékelés megtanítása érdekében feltétlenül szükség van a tanárok ez irányú továbbképzésére. Egy ilyen továbbképzés során arra kellene törekedni, hogy a tanárok figyelmét néhány megfigyelési dimenzióra külön is felhívjuk. A verbális értékelésre való felkészítésnek további célja lehetne egy megfigyelési raszter kifejlesztése.

Ebben az összefüggésben szeretnék arra utalni, hogy a bécsi egyetem Neveléstudományi Intézete Empirikus Neveléstudományi Szakcsoportjának, valamint a bécsi Ludwig Boltzmann Iskolafejlesztési és Nemzetközi Összehasonlító Iskolakutató Intézetnek a munkatársai, egy projekt keretében, a göttingen-geismari Gesamtschule (Németország) tanáraival karöltve kifejlesztettek és publikáltak egy „Tanulásfejlesztési jelentést” („Lernentwicklungsbericht” – „LEB”) (Olechowski, Rieder 1990).

Ha a tanár azon van, hogy folyamatosan készített feljegyzések alapján fogalmazzon meg „tanulási tapasztalati jelentést”, akkor nem fog a sablonszerű értékelés hibájába esni.

4.3. Pszeudopszichológiai véleményezés. Egy második, a verbális értékeléssel szembeni, nagyon komolyan veendő kifogás így hangzik: A gyermek a személyiségjegyeinek egy kedvezőtlen értékelése nyomán a további életére sokkal súlyosabban „megbé- lyegződne”, mint ahogy az az „osztályzással” való értékeléssel valaha is előfordulhatna.

Az ezzel a kifogással kapcsolatos állásfoglalásban először is rögzíteni szeretném: tisztázni kellene, hogyan is kell eljárni egy verbális értékelés során az értékelendő gyermek előnytelen személyiségjegyei és kedvezőtlennek minősítendő szociális magatartása esetén. Az „érdemjegyskálán” való értékeléskor bizonyos dimenziók, miként éppen szó volt róla, egyáltalán nem is kerülnek értékelésre. Felmerül a kérdés, miért is játszanának ezek a dimenziók a verbális értékelési formában szerepet, különösen egy negatív értékelés esetén? Egy lehetőség az volna, hogy azoknak a személyiségjegyeknek és szociális magatartás-dimenzióknak az értékelését, amelyeknek a megítélése a gyermek számára kedvezőtlenül kellene alakulnia, egyszerűen elhagyjuk. Ez az elhagyás azonban nem volna érvényes a teljesítménydimenziókra, mert hiszen a kedvezőtlen teljesítmények elhallgatásával a verbális értékelés komolyságát a maga egészében veszélyeztetnénk. A teljesítményterület kedvezőtlen értékelésébe a tanárnak viszont mindig bele kellene szőnie konkrét utalásokat arra nézve, milyen lehetőségek vannak az érintett dimenzióban a javításra.

4.4. Látszatkifogások a verbális értékeléssel szemben.

Különböző szempontokat eltérően súlyoznak

Az osztályzatokkal való értékelés során is eltérően súlyoznak.

Lássunk egy példát: Egy magasabb iskola befejező osztályában vizsgadolgozatot (szabad stílusú fogalmazás „a tolerancia és a meggyőződéshez való hűség” témájában) íratnak a tanulókkal. Egyikük három súlyos helyesírási hibát ejt. Ezen kívül negatív színben tűnik fel a „folytonos ügyetlenkedés a nyelvi kifejezésben” is. Általában a három súlyos helyesírási hiba kevésbé erősen fogja befolyásolni az összosztályzatot, mint a „folytonos ügyetlenkedés a nyelvi kifejezésben”.

A pozitívan és a negatívan értékelendő szempontok az érdemjegyek szerinti értékelésben is eltérően kerülnek súlyozásra. Ez az (eltérő) súlyozás azonban csak ritkán kap explicit kifejezést. A verbális értékelésnél viszont az egyes kritériumok, illetve dimenziók eltérő súlyozása mindig transzparenssé válik. Így lesz a verbális értékeléssel szembeni kifogásból ennek az értékelési formának előnye.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A *verbális értékelés „nem tiszta”*

Mit jelent ebben az összefüggésben a „nem tiszta”?

A „nem tiszta” jelentheti: a verbális értékelés differenciáltabb képet ad, mint az érdemjeggyel történő értékelés. Az osztályzás csak egyetlen jegybe foglalt globális ítéletet ad. Ily módon a verbális értékeléssel szemben felhozott kifogás valójában ennek az értékelési formának az előnye!

A „nem tiszta” jelentheti még azt, hogy a verbális értékelés nem fordítható vissza valamely osztályzattá. A visszafordíthatóság lehetetlen voltának az okai:

A verbális értékelés különböző dimenziókra vonatkozik.

A verbális értékeléshez szubjektív vonatkoztatási mérce szolgál alapul.

2.2.5. Hivatkozások

Bach, H. 1994. Ermutigungen! Nicht Zensuren! Lengwill am Bodensee.

Bastian, J. 1995. Offener Unterricht – zehn Merkmale zur Gestaltung von Ubergangen. Zeitschrift für Padagogik, 12. 611.

Breuer, S. et al. 2000. Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsphasen. Essen.

Brunner I. – Schmidinger, E. 2000. Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative fair die Grundschulpraxis. Linz.

Foppa, K. 1965. Lernen — Gedachtnis — Verhalten. Köln-Berlin.

Foppa, K. 1969. Der Beitrag verschiedener lerntheoretischer Konzeptionen zur angewandten Psychologie des Lernens. In Irle, M. (Hrsg.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie — Tübingen 1968. Göttingen.

Greenspoon, J. 1962. Verbal Conditioning in Clinical Psychology. In Experimental Foundations of Clinical Psychology. New York, 158.

Heider, F. 1958. The Psychology of Interpersonal Relations. New York.

Hilgard, E. R. – Bower, G. H. 1975. Theorien des Lernens. 2 köt. A német nyelvű kiadás: H. Aebli und H. E. Zahn. 4. kiadás. Stuttgart.

Hofer, M. 1970. Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Berlin.

Ingenkamp, K. 1987. Zeugnisse und Zeugnisreformen in der Grundschule aus der Sicht empirischer Padagogik. In Olechowski, R. – Persy, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeureilung. Wien-München.

Ingenkamp, K. 1988. Verbalzeugnisse in Primarklassen der Bundesrepublik Deutschland. Zielsetzung, Einführung, Bewahrungskontrolle. Zeitschr. Bildungspraxis und Bildungsforschung, 3. 357-376.

Ingenkamp, K.(Hrsg.) 1991[1]; 1995[9]. Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Basel-Weinheim.

Jürgens, E. – Sacher, J. 2000. Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Neuwied.

Klauer, K. J. 1987. Fördernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In Olechowski, R. – Persy, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien-München.

Neuweg, H. G. 2000: Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und padagogische Hilfestellungenfür die Schulpraxis. Linz.

Olechowski, R. – Persy, E. (Hrsg.) 1987. Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien-München.

Olechowski, R. 1987. Schülerbeurteilung unter dem Aspekt der Humanisierung der Schule. In Olechowski, R. – Persy, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien-München.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Olechowski, R. -Rieder, K. (Hrsg.) 1990. Motivieren ohne Noten. Wien-München.

Phelps, A. J. – LaPorte, M. M. – Mahood, A. 1997. Portfolio Assessment in High School Chemistry. One Teacher's Guidelines. Journal of Chemical Education, 74. 528-531.

Saldern von, M. 1999. Schulleistung in Diskussion. Baltmannsweiler.

Scheiber, B. 1990. Neue Lern- und Lehrformen in der Grundschule. In Die kindgemafie Grundschule. Hrsg. Olechowski, R. und Wolf, W. Wien-München.

Schröder, H. 1997. Leistung in der Schule. München.

Schwegler, M. 1989. Fördern und Fordern des Schülers — eine konflikthafte, aber grundlegende Aufgabe der Schule. (Nem publikált phil. licenciátusdolgozat.) Fribourg.

Vierlinger, R. 1999. Leistung spricht für sich selbst. Heinsberg.

Weiss, R. 1989. Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschhge. Wien-München.

2.3. B.3. KARIN RIEDER–A nonverbális kommunikáció az oktatásban[6]

(Részletek)

2.3.1. 1. A nonverbális kommunikáció jelentősége

Az emberek közötti kommunikációt csak igen kis mértékben alkotják szóbeli üzenetek; érzékelésünket és cselekedetünket főként a nonverbális, azaz a nem nyelvi magatartás határozza meg. Az emberi test minden pillanatban jeleket bocsát ki arról, amit éppen gondol vagy érez, legyen ez olyan érzés, mint öröm, félelem, érdeklődés, szomorúság, szerelem, meglepetés. Ezek a jelek, melyeket küldünk és érzékelünk, legtöbbször nincsenek tudatos kontroll alatt, és sokrétű kifejeződéseiket és jelentéseiket is csak ritkán érzékeljük tudatosan.

A test nyelve „őszintébb", mint az, amit mondunk, és ténylegesen a szemekkel „halljuk" azt, ami valóban fontos. Albert Mehrabian (1972, idézi Tel 1986, 8) antropológus kutatásai kimutatták, hogy az összes információk – melyeket egy beszélgetésből nyertek – pusztán 7 százalékát szerezték szavakból, 38 százalékát a hang csengéséből nyerjük, míg 55 százalékát a testnyelvből.

[...]

A nonverbális kommunikáció az oktatásban rendkívül nagy szerepet játszik, melyet eddig csak igen kevés figyelemre méltattak. Mind a tanárok, mind a diákok folyamatos tájékozódásának szolgálatában áll, tekintettel a tartalomátadásra, a kommunikációs folyamatok irányítására és a viszonyüzenetek közlésére.

2.3.2. 2. A nonverbális kommunikációval foglalkozó kutatás történeti fejlődése

A nonverbális kommunikáció tudományos kutatásának eredete Charles Darwin (1874) A lelki mozgások kifejezése az embereknél és az állatoknál című művére vezethető vissza. Vizsgálatok, mint Magnusé (1885) a „Szemek nyelvéről", bizonyítják, hogy már igen korán kutatás tárgyává vált a nonverbális viselkedés kommunikatív funkciója. A klasszikus kifejezéspszichológia, amely az előző évszázadban egészen a késő ötvenes évekig fejlődött, megpróbálkozott – többé-kevésbé statikus ismertetőjegyek alapján, mint például az arc (Lersch 1943) – hosszú távú karaktertulajdonságokra következtetni. A továbbiakban, a társadalmi interakciók felé fordulás által – beleértve azok elemeit – új szempontok vonódtak be a viselkedés kifejezésének kutatásába (Argyle 1972), mint a testmozgás és a távolságtartás tanulmányozása (Hall 1968). A tekintettartásra (például Kendon 1967), a mimikára (Izard 1982) vagy a hangra (Scherer 1982) irányuló vizsgálatok megpróbálták kísérleti-kvantitatív módon feltárni az egyes magatartáselemeket és a viselkedés feltételeit. Etológusok, mint Lorenz (1965), Tinbergen (1952) és Eibl-Eibesfeld (1984) munkái döntően hozzájárultak a nonverbális kommunikáció iránti érdeklődés továbbfejlődéséhez. Jelenleg egy konszolidációs folyamat megy végbe, melynek során a nonverbális kommunikáció gyakorlati vonatkozásai vannak túlsúlyban, és a fejlesztést célzó

[6] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 175-188.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

viselkedéstréningek és módszerek a szociális készségek javulásához vezetnek (vö. ehhez Ellgring 1995, 11.skk.).

2.3.3. 3. Nonverbális kommunikáció – fogalomáttekintés

Az emberek a kommunikáció által lépnek kapcsolatba egymással és így cserélik ki üzeneteiket. Az adó üzenetét nyelvi vagy nem nyelvi jelekbe kódolja, és a vevőnek különféle kommunikációs csatornákon továbbítja. A fogadó „veszi" ezeket a jelzésekbe zárt tartalmakat, megfejti azokat, és az adónak egy viszontüzenetet küld (Böhm 2000, 307. skk.). Még abban az esetben is kommunikációs folyamatról van szó, ha a vevő hallgat, mozdulatlan és a kommunikációt megtagadja. Watzlawick et al. (2000, 51) kommunikációelmélete szerint az ember nem képes „nem viselkedni" és mivel minden viselkedésnek közlésjellege van – azaz kommunikációt jelent -, ebből következően az ember nem képes „nem kommunikálni".

Bár mindeddig nem alakult ki egységes, a nonverbális kommunikációra vonatkozó elmélet, mégis messzemenő egyetértés van abban, hogy mely viselkedésaspektusok képezik a kommunikáció elemeit (Rosenbusch 1995; Heidemann 1995; Ellgring 1995).

A kommunikációt úgy értelmezzük, mint „közvetlen interperszonális érzékelési és kölcsönhatási folyamatokat" (Rosenbusch, Schober 1995, 8); végbemehet tudatosan éppúgy, mint tudattalanul, továbbá verbálisan, tehát nyelvi jelek útján vagy nonverbális eszközökkel is.

[...]

A kommunikáció ezen elemei formálják a tanár, de a diák személyiségét is, és meghatározzák a kapcsolati minőséget, melyet eleinte a kommunikációjuk tartalmi minősége determinál. Amennyiben azt vizsgálja az ember, amit minden közlés magában foglal, úgy a tartalma mindenekelőtt információként jelentkezik. Egyidejűleg minden közlés tartalmaz egy lényegesen kevésbé szembeötlő, de nem kevésbé fontosabb aspektust; nevezetesen az arra való utalást, ahogyan a küldő az üzenetét a vevő által megértettként szeretné érzékelni. A küldő tehát rögzíti, miként tekint a vevő és a közte fennálló kapcsolatra, és nyilvánvalóan mindig a másikról való saját személyes állásfoglalására is. Ebben az értelemben jelenti a tartalmi vonatkozás a verbális kommunikációt, az „adatokat". A viszonyaspektus, a nonverbális kommunikáció meghatározza, miként foghatóak fel ezek az „adatok" (Watzlawick et al. 2000, 53. skk.).

2.3.4. 4. A nonverbális kommunikáció funkciói

A nonverbális kommunikáció egyik lényeges funkciója ideális esetben az, hogy a küldő és a vevő közti információátadás során jelentkező bizonytalanságokat csökkentse vagy elhárítsa. A nonverbális jelek felvilágosítást adnak a kommunikációban részt vevő felek létezéséről. Minél változatosabb az alkalmazott jelek módja, annál differenciáltabban érzékeljük a kommunikációs partner helyzetét.

A nyelv szemiotikai aspektusaihoz hasonlóan a nonverbális viselkedés esetében is megkülönböztethetőek paraszemantikai, paraszintaktikai, parapragmatikai és dialogikus funkciók (Ellgring 1995, 17; Kaiser 1998, 39. skk.; Scherer 1977). Para- szemantikusan a testnyelvi kifejezésmód a verbális tartalmat pótolhatja, például tapsolás vagy integetés által (szubsztitúció), azt a hangsúlyozáson, az illusztrálandó és megvilágítandó gesztusokon stb. át kibővítheti (amplifikáció), de annak akár ellent is mondhat (kontradikció), vagy azt meg is változtathatja (modifikáció). Paraszintakti- kusan taglalja és megszervezi a testnyelvi kifejezésmód a beszédfolyamatot, például beszédszünetek vagy kiemelések és a hang leeresztése által olyanformán, hogy a tartalmi megértés a diákok számára könnyebbé válik (szegmentáció), vagy végbemegy a konkrét mondatelemek használatával, talán akkor, mikor a „macskakörmöt" szin- taktikailag megnevezik, és egyidejűleg legtöbbször fejmagasságban a mutató- és a középső ujjal a levegőbe mutatnak (szinkronizáció). Parapragmatikusan annak rendje és módja szerint megmutatkozik, hogyan kommunikál valaki, kiderülnek a tulajdonságok, valamint aktuális álláspontok és viselkedések (expresszió). Ennek során összekeverednek akaratlagos önkifejezések és önkéntelen „önleleplezések". Az emberek azonban reagálnak egymásra akkor is, mikor az adott pillanatban verbálisan inaktívak, és megmutatják aktuális viszonyulásaikat azzal szemben, akit éppen hallgatnak (reakció). A dialogikus funkcióban a testnyelv irányítja és szervezi a párbeszédek folyamatát. Szabályozza az interakció lefolyását, melynek során, például a hanglejtésen, a szüneteken vagy a gesztikulációkon keresztül jelezzük egy verbális fejtegetés végét (reguláció), és meghatározza a párbeszédben részt vevő partnerek egymáshoz való viszonyát (reláció).

Speciálisan az oktatásra vonatkoztatva tételezi fel Rosenbusch (1995, 173. skk.) – az oktatási kommunikáció három alapfunkciójaként – a tartalmi vonatkozások, a folyamataspektusok és a viszonyüzenetek közvetítését,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

melyek verbális úton és a testbeszéden keresztül is végbemehetnek. A tartalomüzeneteket, melyek során egy tény, egy tananyag közléséről van szó („A bálna emlősállat.”), túlnyomórészt verbális csatornákon keresztül közvetítjük az oktatásban. A folyamatüzenetek az interakciós folyamatok, illetve szervezési intézkedések szabályozásaként szolgálnak („Gyűljetek, kérlek csoportokba!”), és mindkét kommunikációs szinten folynak. A viszonyüzeneteket túlnyomórészt a testbeszéden keresztül közvetítjük, és ezek nyújtják a személyek megítélését. A viszonyüzenetek hangulatok és érzések kifejezését jelentik, mindenekelőtt az interakcióban részes partner és a saját maga vonatkozásában („Örülök a közreműködésednek”).

Rosenbusch ezen hármas feloszlása a Watzlawick et al. (2000, 56) által minden kommunikációt tartalmi és viszonyaspektusokra történő bontására vezethető vissza. A folyamatszabályozó vonatkozás mindkét másik aspektuson túlnyúlik, és Watzla- wick munkásságában figyelmen kívül marad, mivel az a diadikus kommunikációs helyzetekre vonatkozik, mely során a kommunikáció lefolyásának szabályozása nehézségek nélkül sikerül. Másképp alakul ez azonban egy oktatási helyzetben, melyben kb. 30 ember tevékenykedik, és amelyben egy rendezett interakció szabályozás nélkül nem volna megvalósítható.

A sokrétű funkciók tanulmányozása dokumentálja, hogy a nonverbális megnyilvánulás milyen nagy szerepet játszik a kommunikációs folyamatban, és a tartalmi megértés előmozdítása mellett mindenekelőtt a kommunikáló személyek közötti kapcsolat határozza meg. Ilyen módon kerülnek a tartalmak igen gyorsan a háttérbe, érthetően inkább a személyességről van szó. Ezt tartalmazza Paul Watzlawick et al. (2000, 56) egyik axiómájának lényegi kijelentése is: „Minden kommunikáció rendelkezik egy tartalmi és egy viszonyaspektussal, oly módon, hogy az utóbbi az előbbit meghatározza és ezért egy metakommunikáció is egyben.”

2.3.5. 5. A nonverbális kommunikáció fő elemei az oktatásban

A nonverbális kommunikációs folyamatok előfeltétele rendszerint a kommunikációs partner fizikai-érzékszervi, valamint emocionális észlelése is. Az oktatásban a nonverbális kommunikáció nagy része a paralingvisztikán, a tekintettartáson, a mimikán, a gesztikuláción, a térbeli távolságtartáson és az osztály előtti testtartáson keresztül folyik.

5.1. Paralingvisztika. A megértésben fontos segítséget jelent egy verbális megnyilvánulás specifikus hangsúlyozása. Ilyen módon nyer például a tanári kérdés („Ezt egyedül csináltad?”) minden alkalommal más értelmet, mikor a főhangsúlyt egy másik szóra helyezi. A „hangsúlyozás” azonban nem pusztán hangerősséget, hangmagasságot és hangtempót jelent, hanem hangszínt, dallamot, ritmust és beszédszünetet is. Ezáltal válik egy kérés („Kérlek, add le a munkádat!”) szintaktikai formája, az erős intonáción és a kihangsúlyozott ritmikán keresztül fenyegetéssé (Rosenbusch 1995, 176). A hang tehát elsőként életre kelti a szót, jelentést kölcsönöz neki, és nem pusztán a pillanatnyi kommunikációs helyzet jellegéről árulkodik, hanem felvilágosítást nyújt a beszélők kapcsolati viszonyairól, és nem utolsósorban – a birtokosát rendkívül találóan – jellemzi a hangot.

5.2. Mimika. Egy ember arckifejezése – hála a finoman differenciált arcizomzatnak – kifejezetten változatos és mindenekelőtt érzelmi állapotokról árulkodik. Ilyen módon képes egy és ugyanazon tanári arc félelmet kelteni, és biztonságot sugallni, önbizalmat kisugározni, szkepszist jelezni, de nevetni és haragudni is, és még sok mindent kifejezni. Az arcizomzat kulcsterületei a szemek tájéka és a száj. Például egy oldott arckifejezés inkább a nyílttól a közömbösig hat, úgyhogy a legkisebb izommozdulatok is jelentéstartalommal bírnak: egy felcsillanó mosoly, a szkepszis halvány nyoma a függőleges orr-redő rövid idejű láthatóvá válása által, egy aszimmetrikus „hamis mosoly”, a szájszeglet aszimmetrikus lebiggyesztése, mint a nemtetszés jele stb.

[...]

5.3. Tekintettartás. A tekintetkontaktus, amelyen keresztül a személyek észlelése és a kapcsolatteremtés végbemennek, az iskolai interakcióban központi szerepet tölt be. Ezen az úton kommunikál a tanár személyes rokonszenvet és megbecsülést, de antipátiát és megvetést is oly módon, hogy a diákra meleg, csillogó vagy hideg szemmel néz. A pillantás hatékony lehetőséget nyújt arra is, hogy a zavaró magatartást szabályozza a tanár. Kounin (1976) a sikeres tanulásirányítás egyik legfontosabb ismertetőjegyének nevezi a „mindenütt jelenlévőséget”, melynek során a tanár tekintetét úgy irányítja, hogy valamennyi diák a látómezőjében legyen, miáltal minden egyes diákban az a benyomás alakul ki, hogy a tanárral személyes kontaktusban áll. Heidemann (1995,305. skk.) azt ajánlja, hogy az oktatás kezdetén a tekintetkontaktust célzottan alkalmazzuk, hogy így a pillantásokat és ezzel a diákok figyelmét szabályosan „összegyűjtsük”, és csak azután kezdjük el a verbális fejtegetéseket. A kontaktus felvétele és fenntartása itt is, mint minden más emberi kapcsolatban, egyedül az individuális személyészlelésen keresztül folyik.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

5.4. Gesztikuláció. A gesztikulációnak nagy szerepe van az interakciók lefolyásának és a verbális kijelentések nyomatékosításának szabályozásában. Kézmozdulatok segítségével a tanár szavainak nyomatékot ad, tartalmakat illusztrál, és az oktatás folyamatát irányítja. Ebeling (1989, 147. skk.) alapfeltevése szerint, mikor a tanár a kezeit az övvonal alatt tartja, akkor negatív közlést fejez ki, mikor kezeit az övvonal és a mellmagasság között tartja, akkor semlegest, míg mikor a mellmagasságban, akkor pozitívat. A tanár, aki diákjait pozitív módon ösztönző gesztikulációval szeretné vezetni, ezek szerint ezeket az eszközöket (felfelé mutató tenyér és kézmozdulatok mellmagasságban) fogja alkalmazni. A gesztikuláció a mellmagasságban a „szívet" mutatja és kapcsolatot jelent az érzelmi tartalmakkal, míg a „magas gesztikuláció" – e feltevés szerint – „az észről", tehát szigorúan racionális beállítottságú vagy távoli vízi- ójú gondolatrendszerrel való rendelkezésről árulkodik.

A mell előtt keresztbe rakott karokat, mint a keresztbe rakott lábakat is általában, távolságteremtő, elkendőző gesztusokként érzékelik.

5.5. Proxemika. A proxemika fogalmán a térbeli közelség és távolság megtartását értjük. Brooks et al. (1978) a közelség és távolság jelenségét vizsgálta, és a tanárok kommunikációjának jellegére vonatkoztatva az alábbiakat állapította meg: a tanárok azokkal a diákokkal, akik térben igen közel voltak, engedékenyebben és interaktívabban beszélnek, mint a térben távolabb ülőkkel. Továbbá az elöl ülő diákok is figyelmesebbnek és kedvesebbnek tartják a tanárokat. A diákok is jobban érzik magukat azokkal a tanárokkal, akik hozzájuk közelebb vannak, és feléjük néznek, mint azokkal, akik a tanári pulpitusuk mögött ülnek. A térbeli távolság segítségével tehát a diákok figyelme irányítható.

A diákok számára előnyös klíma megteremtése és fenntartása feltételezi a különféle távolsági sávok figyelembevételét és betartását, mely zónák viselkedésbiológiailag rögzültek (vö. Heidemann 1995, 310. skk.). A beszédtávolság, amely a csoport előtt kb. 3-4 méter távolságot jelent, lehetővé teszi a tanár számára a tekintettartást az egész osztállyal, következésképp alkalmas tanári előadásra. A személyes távolság, mely 1,30-1,50 méter átlagosan, már a diákok személyes terébe nyúlik, és a tanár minden egyes behatolása ebbe a zónába összekapcsolódik olyan érzelmekkel, mint a rokon- és az ellenszenv. Ebben a sávban történik például a tanár és a diák közti személyes beszélgetés. A tanár benyomulását a diák intim zónájába, mely kevesebb, mint 80 cm, a tanulók gyakran fenyegetésként élik meg, és ez sűrűn vált ki menekülésszerű reakciókat. A tanár érzékenysége és – a diák személyiségén és érzelmein keresztül megnyilvánuló – tekintélye kifejeződik a távolsági zónák figyelembevételében és betartásában is.

5.6. Testtartás. A testtartás az interakciós partner viszonyulásaira és státushelyzetére enged következtetni (Ellgring 1995,37). Argyle (1989, 225) az emberfő testtartásainak nevezi az állást, az ülést (a térdelést és a guggolást is), valamint a fekvést is, melyek a sokoldalú fej-, kar- és lábtartás által moduláltak – épp úgy, mint a testhajlí- tások által -, és pszichikus jelenlévőségeket továbbítanak.

A tanár osztály előtti testtartása az eredményes oktatás nem alábecsülendő jelentőségű befolyásoló tényezője. Kedvezőtlen következményekkel járnak például a „vándormozgások", melynél egy tanár az óra menete során számtalan alkalommal fel és alá császkál elöl, és a diákok figyelmét többször irányítja a saját mozgásának ritmusára, mint a fejtegetéseire. Éppen ilyen hátrányosan hat a viszonygátak felépítése. Ez akkor jön létre például, mikor a tanár – a táblára írás közben – a vállán átpillant, hogy felvegye a kontaktust az osztállyal. Ezzel szemben kedvezőbb az írás folyamatának átmeneti megszakítása, és egy rövid idejű – fél testfordulatos – nyitás az osztály felé, melynek során a tanár válik a tábla és a tanulók közti összekötő kapoccsá. Az „egyik lábunkról a másikra állás" technikájának segítségével sikerül egy őszinte, nyílt és az egész terjedelmet mutató testtartás megvalósítása, amelyből kiindulva megvalósulhatnak az egyes diákok felé tett és az azoktól távolodó könnyedebb mozgások (Heidemann 1995, 306. skk.).

2.3.6. 6. A tanár nonverbális kommunikációja, mint a diákok viselkedésének meghatározó tényezője

A pedagógus számára, aki az oktatásban a tartalmi és folyamatüzenetek mellett mindig viszonyüzeneteket is közvetít, a nonverbális kommunikáció központi, mindeddig azonban túlzottan csekély mértékben figyelembe vett és mélyen alábecsült szerepet tölt be. A viszonyszintre, amely szinten majdnem kizárólag nonverbálisan kommunikálnak, a kommunikációs partnerek beállítódásai, értékítéletei és elvárásai közvetítődnek és befolyásolják azok viselkedését. Illusztrálja az előzőeket néhány példa! Carl Rogers (1974), a személy-, illetve diákközpontú tanítás megalapozója hangsúlyozza, hogy az emberi potenciál teljes kibontakoztatása csak ott sikerülhet, ahol a tanuló emberek személyként érzik magukat megértve és megbecsülve. Ez a tanulási légkör csak a viszonyüzeneteken és következésképp a nonverbális kommunikáción keresztül építhető ki és tartható fenn. Tausch és Tausch (1991) felállítják a kívánatos alapértékeket – mint például tisztelet – melegség – figyelembevétel, átérző, nem értékelő felfogás és hitelesség – összhang – őszinteség -, melyek az emberi

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

viszonylatok szintjén a konstruktív személyiségfejlődés számára elengedhetetlenek. Tausch és Tausch (i. h., 120) szerint a tisztelet – melegség – figyelembevétel dimenzió azáltal fejeződik ki, hogy egy személy tevékenységei, intézkedései, mimikája, gesztikulációja és nyelvi megnyilatkozásai tiszteletet, melegséget és figyelembevételt tartalmaznak, szemben egy másik személyével. Éppen így kifejezhető az összes többi kedvező dimenzió a fent megnevezett csatornákon át, tehát ezek túlnyomórészt nonverbális úton közvetítődnek a diákok számára. Rosenthal és Jacobsen (1971) feltűnést keltő és ismert vizsgálataikban kimutatták, hogy a tanulók intelligenciahányadosa igazolhatóan növekedett, miután a tanároknak olyan elvárásokat indikáltak, hogy bizonyos diákok esetében szokatlanul nagy előrehaladással lehet számolni. Ez az önmagát beteljesítő jóslat, a „Pygmalion-effektusként" ismertté vált jelenség, azáltal jött létre, hogy a tanárok az elvárásaikat, melyeket a diákjaikkal szemben támasztottak, verbális és – még nagyobb mértékben – nonverbális úton közvetítették, és ezzel a teljesítményt előmozdító klímát teremtették meg.

Ez a néhány példa illusztrálja, milyen óriási jelentősége és kihatása van a tanár beállítódásainak, testtartásainak és érzelmeinek, melyek a kapcsolati szintet meghatározzák, és a nonverbális kommunikációs folyamatban jutnak kifejezésre.

2.3.7. 7. Gyakorolható-e a testnyelv?

A testnyelvi viselkedésmódok hatalmas jelentőségére vonatkozó, a pedagógiai tudatosságban egyre inkább érvényesülő ismeretrendszer a tanár(tovább)képző programok fejlődéséhez vezetett (például Heidemann 1996). Amennyire a múltban a tanárképzés súlypontja főképpen a szaktudományos kompetenciák közvetítésében rejlett, olyan mértékben találhatóak meg ma már a nonverbális kommunikációs helyzetek iránti fogékonyság oktatásának tartalmi lehetőségei is a képzésben. E tendenciát illetően felmerül a kérdés, vajon – elvileg – a testnyelv edzhető-e, vagy a testnyelvi jelzések tudatos alkalmazása elkerülhetetlenül színjátékká alacsonyo- dik-e.

A testnyelv az összekötő kapocs a szellemi-lelki és a testi-fizikai létezésünk között. Azaz, minden gondolatunk, érzésünk és érzékelésünk fizikai szintre transzformálódik és testi alakot ölt. Ez nem feltétlenül mindig látványos motorikus tevékenységben, mimikában vagy gesztikulációban nyilvánul meg, hanem éppen úgy láthatóvá válhat elpirulás, remegés, idegesség stb. által is. Ennek megfelelően a testnyelv nem az elméleti tudás vagy a racionális gondolkodás terméke, hanem a belső létezés („jelenlévőség") látható és érezhető kifejezése: a „belső mozgásokat" a „külső mozgások" fejezik ki. Ebből következően a tanár sokkal inkább azon keresztül hat, ami ő a maga valójában, mintsem azon keresztül, amit mond. A beállítódások, értékrendszerek és meggyőződések döntő mértékben formálják a tanári magatartást és így a pedagógiai hatótevékenységet is. A viselkedést – mint a belső jelenlét kifejeződését – csak akkor érzékeljük „hangosan", ha a beállítódás és a viselkedés között összhang állt fenn. A diákok nagyon pontosan érzik, ha a tanár testnyelvi jelzései nem harmonizálnak a verbális közléseivel. Watzlawick et al. (2000) úgy határozza meg a verbális és a non- verbális szint ellentmondásait, mint zavart és paradox kommunikációt, amely különösen a gyermekekre hat elbizonytalanítóan és frusztrálóan. Rosenbusch (1995, 170. skk.) bevezeti a kommunikációhigiénia fogalmát, és azt a törekvést érti alatta, hogy a kommunikáció elkerülhető érthetetlenség, torzulások és zavarok nélkül, sikeresen menjen végbe. Ebben az értelemben a kommunikációhigiénia a pszichohi- giénia részaspektusává válik, és lényegesen hozzájárul a lelki egészség megőrzéséhez.

Ha a testnyelv tervezett alkalmazása az oktatásban – egyes területeken – igen sok segítséget is adhat, például akkor, mikor a tanár egy célzott pillantás segítségével a diákok figyelmét az oktatás kezdetére tereli, vagy a testtartása által a viszonygátak elkerülését tanítja, mégsem rejtőzhet soha egy tanári magatartástréning célja abban, hogy a testnyelvi jelek repertoárját elsajátítsák, azokat az emlékezetben megőrizzék, és szükség szerint mechanikusan alkalmazzák. Sokkal inkább arról kellene ennek szólnia, hogy a tanárok saját beállítódásaikkal, meggyőződéseikkel és viselkedésmintáikkal tisztában legyenek, és e tudatosodási folyamatok alapján beállítódás- és magatartás-módosulások történjenek. A testnyelv „edzhetőségének" egy – a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben eddig még kevéssé figyelembe vett – lehetősége a tanár hangjának kifejlesztésében rejlik. Nem pusztán a felszínes mechanikus beszédtechnika, hanem az egységes koncepciójú hangképzés – mint a tartós személyiségkibontakoztatás útja – lenne felfedezhető, kiaknázható és tervszerűen átültethető (vö. például Coblenzer, Muhar 1996; Salaman 1998). Az alapos hangképzés nem pusztán abban segít, hogy a „tanárszerszám" hang kellemesebbé, modulációképesebbé és teherbíróbbá váljon, de a hangkibontakoztatás tervszerű munkája képes ezen túl a testet, a szellemet és a lelket összhangba hozni, mely egészséges önérzethez és autentikus önkifejezéshez vezet. Érett hanghordozás feltételezi a levegővétel jobb irányítását, a nyíltabb, oldottabb testtartást, és ezzel a „hangosabb" mimikát és gesztikulációt is,

valamint ezen keresztül a testnyelv – mely a tanár személyisége vonatkozásában „hangos" – megváltozását.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Összegezve megállapítható, hogy végső soron – a módszer ellenére, mely a tanár tudat- és személyiségfejlődése érdekében kerül alkalmazásra – csak a megváltozott beállítódások vezetnek megváltozott magatartáshoz, amely nem pusztán hozzáedződik ahhoz, hanem a megváltozott tudatosság és a belső viselkedés leképeződése és ebből következően autentikus is egyben. Ilyen módon válik a tanár egy viselkedési modellé is egyben, mely – a verbális kifejtettségével összhangban – egyúttal belső állapotát egyértelműen, sokrétű nonverbális jelen keresztül juttatja kifejezésre, tehát létezik és létezett.

2.3.8. Hivatkozások

Argyle, M. 1972. Soziale Interaktion. Köln.

Argyle, M. 1989. Körpersprache und Kommunikation. Paderborn.

Böhm, W. 2000. Wörterbuch der Padagogik. 15., átdolg. kiadás. Stuttgart.

Brooks, D. M. et al. 1978. The ecology of Teacher-Pupil-Clasroom Interaction. The Journal of Classroom Interactions, 14. 39-45.

Coblenzer, H. – Muhar, F. 1996. Atem und Stimme. 16. kiadás. Wien.

Darwin, C. 1874. Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren. 2. kiadás. Stuttgart.

Ebeling, P. 1989. Rethorik (Retorika). 8., átdolg. kiadás. Wiesbaden.

Eibl-Eibesfeld, I. 1984. Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundrifi der Humanethologie. München. Ekman, P. – Friesen, W. V. 1969. Nonverbal Leakage and Clues to Deception. Psychiatry, 32. 83-105. Ellring, H. 1995. Nonverbale Kommunikation. Einführung und Uberblick. In Rosenbusch, H. S. – Schober, O. (Hrsg.) 1995, 9-53.

Hall, E. T. 1968. Proxemics. Current Anthropology, 9, 83-108.

Heidemann, R. 1995. Die Körpersprache des Lehrers vor der Klasse. In Heitkamper, P. (Hrsg.) 1995, 301-320.

Heidemann, R. 1996. Körpersprache im Unterricht. 5., átdolg. kiadás. Wiesbaden.

Heitkamper, P. (Hrsg.) 1995. Mehr Lust auf Schule. Paderborn.

Iard, C. E. 1982. Measuring Emotions In Human Development In Izard, C. E. (Hrsg.) 1982, 3-18. Izard, C. E. (Hrsg.) 1982. Measuring Emotions in Infants and Children. Cambridge.

Kaiser, C. 1998. Körpersprache der Schiller. Neuwid, Kriftel, Berlin.

Kendon, A. 1967. Some Functions of Gaze Direction in Social Interaction. Acta Psychologica, 26. 22-63.

Kounin, J. 1976. Techniken der Klassenführung. Stuttgart.

Lersch, P. 1943. Gesicht und Seele: Grundlinien einer mimischen Diagnostik. München.

Lorenz, K. 1965. Über tierisches und menschliches Verhalten. 1. köt. München.

Magnus, H. 1885. Die Sprache der Augen. Wiesbaden.

Mehrhabian, A. 1972. Nonverbal communication. Chicago.

Rogers, C. 1974. Lernen in Freiheit. München.

Rosenbusch, H. S. 1995. Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klas- senzimmer. In Rosenbusch, H. S. – Schober, O. (Hrsg.) 1995, 166-206.

Rosenbusch, H. S. – Schober, O. (Hrsg.) 1995. Körpersprache in der schulischen Erziehung. 2., teljesen átdolgozott és kibővített kiadás. Baltmannsweiler.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Rosenthal, R. -Jacobson, L. 1971. Pygmalion im Unterricht. Weinheim.

Salaman, E. 1998. Die befreite Stimme. 2. kiadás. Wilhelmshaven.

Scherer, K. R. 1977. Die Funktionen des nonverbalen Verhaltens im Gesprach. In Wegner (Hrsg.) 1977, 257-297.

Scherer, K. R. 1982. Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens. Weinheim. Tausch, R. – Tausch, A. M. 1991. Erziehungspsychologie. 10., kiegészített és átdolgozott kiadás. Göttingen.

Thiel, E. 1986. Die Körpersprache verrat mehr als tausend Worte. Genf.

Tinbergen, N. 1952. Instinktlehre. Vergleichende Erforschung angeborenen Verhaltens. Berlin. Watzlawick, P. – Beavin, J. H. – Jackson, D. 2000. Menschliche Kommunikation. 10. kiadás. Bern. Wegner, D. (Hrsg.) 1977. Gesprachsanalysen Hamburg.

2.4. B.4. EWALD-JOHANNES BRUNNER – Átmenet az iskola világából a munka világába[7]

(Részletek)

David Cooper, amerikai szerző 1971-ben jelentette meg könyvét Death of the family (A család halála) címmel. Nem maradt meg egyedüli prófétának, aki a család megszűnését jövendöli meg, azóta is újra meg újra többen hangsúlyozzák, hogy a család egy elavulóban lévő modell, és nincs jövője.

Most, több mint 25 évvel a könyv megjelenése után, a család még mindig nem szűnt meg létezni, ha más formában is, de tovább él.

Általános tendencia Németországban, talán Magyarországon is, hogy az utóbbi évtizedekben csökkent a házasságkötések száma, és a fiatalok bár nem szívesen házasodnak, azért keresik a [...] kötöttséget. Sok pár él együtt anélkül, hogy házasságot kötött volna. Nekik gyermekeik is vannak, tehát ezeket is családoknak nevezhetjük, akkor is, ha jogilag deklarált házasságkötés nem történt. Szociológiai-pszichológiai értelemben mégis családról beszélünk. Itt máris jelentős változás figyelhető meg a családok együttélésében. A válások száma az elmúlt évtizedekben jelentősen nőtt. Nagy-Britanniában a házasságok 50 százaléka válással végződik.

Időközben, úgy tűnik, hogy a válások száma (átmenetileg) elérte a csúcspontját. A születések száma is jelentősen csökkent az elmúlt évtizedekben. Ezáltal kisebbek lettek a családok, rendszerint 1-2 gyerek jut egy családra.

A magasabb válási arányok, csökkenő számú házasságkötés, és a születések számának visszaesése még nem jelenti azt, hogy a család ne lenne fontos, hogy a családalapítás és a családban való élés igénye megszűnt volna. A magánélet, éppen a szociális változások következtében, igen fontossá vált. Mindegy, hogy partnerkapcsolat, házasság, család vagy családhoz hasonló életközösség, éppen a hagyományos kötődések megszűnése miatt a családok „az élet értelme, a stabilitás, és az identitás megtalálásának” helyszínévé váltak (Beck-Gernsheim 1994). Egy partnerkapcsolat vagy a családtervezés (bármilyen formában is) máig életcélja a fiataloknak, amint azt a kutatások is kimutatták. A fiatalok a jövőjüket nem egyedülállóként képzelik el, épp ellenkezőleg.

[...]

2.4.1. 1. A családkoncepció általános modellje

A családot a tudomány, a nyilvánosság, a média és a magánemberek is másként definiálják.

Társadalmilag nézve a család először is szociológiai egység, alrendszer más szociális rendszerek mellett, mint az iskola, ipari üzemek, nyilvános intézmények stb. Ennek az alrendszernek a jelentését a családszociológusok már részletesen leírták. A jogrendszer is ismeri a családot, pontos családjog létezik. Így kiindulhatunk abból, hogy a család ott megfelelő jelentéssel rendelkezik. Ezeken a tudományterületeken a család a szocializáció színtere és egy jogi egység. [...]

[7] InBábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Budapest, 2002, BIP, 133-140. Fordította: Bognár Gabriella.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ha a szociológusok ezekkel a konkrét momentumokkal és a családdal foglalkoznak, akkor a mindennapi élet családkoncepciójáról beszélnek. Családokat kérdeznek meg életérzésükről, és egyéni kifejeződési fokuk szerint írják le őket, ilyen módon keresik az általánost az egyediben. Családpszichológusként a családdal mint mikrokozmosszal foglalkozom, azzal ami a családot legbelül összetartja; azzal, amit a család az egyes családtagok számára jelent: jólétet, boldogságot, elégedettséget, büszkeséget. A családnak – pszichológiai értelemben – fontos emocionális jelentősége van. A családnak tehát ebben az általános értelemben három definíciója/funkciója jelölhető meg:

– egy általános, társadalmi funkció,

– egy általános életbeli, mindennapi és

– egy privát, „intim” funkció.

Attól függően, hogy melyik dimenziót/funkciót tekintjük, más színben jelenik meg a család.

2.4.2. 2. Családpszichológusok családképe

A családhoz való viszonyulás kutatása általában a fiatalkort követő szakaszra koncentrál. A családképeket – generációkat átfogóan – empirikusan alig kutatták. Mivel kevés kutatási eredmény létezik, a tudósok családképére koncentrálok a családpszichológusok családképét kiválasztva.

A családpszichológusok is megkonstruálják a családi valóságot. Ez a család definíciójánál kezdődik. A német családpszichológus, Schneewind (más embercsoportokkal szemben) így határozza meg a család jellemzőit:

- – a család szignifikánsan elhatárolható,
- – személyiséget tesz lehetővé,
- – hosszú távon működik,
- – teret nyújt a személyes védettségnek és intimitásnak.

Az amerikai kutató, Wissel (1974) a családi kapcsolatok hat alapvető erényét jelöli meg:

1. kötődés,

2. szociális integráció,

3. a saját értékek és az önértékelés erősítése,

4. megbízható kapcsolatokra való törekvés,

5. a táplálás és ellátás lehetősége,

6. vezetés/irányítás.

A német családterápia-kutató, Helm Stierlin így fogalmaz: „A működő családot a szolidaritás érzése, az összetartás és egymás értékeinek tisztelete jellemzi.”

Az angol családterapeuta, Neil Frude (1991, 46) nagyon találóan foglalta össze a családterapeuták tapasztalatait. Eszerint az optimális család kitalált konstrukciója a következőképpen írható le: „Egy »egészséges« családban a családtagok meleg és szoros kapcsolatban vannak egymással. A belső struktúra világos, és a határokat (például a szülők és a gyerek[ek] alrendszerek között) adekvát módon biztosítják. A hatalom egy generáción belül egyformán oszlik meg, de a generációk között nem. A szerepek világosan differenciáltak és komplementerei egymásnak. Egyértelmű szabályok léteznek, amelyeket minden családtag megért és támogat. Az egészséges családok nyitott és hatékony kommunikációt tartanak fenn. A közlések jelentése világos, és mindig nyilvánvaló, hogy azok kinek szólnak. A kérdéseket világosan fogalmazzák meg, és minden beszélgetésnek egyértelmű vége van. Amilyen nyomatékot adnak egy közlésnek, az majdnem kongruens verbális tartalmával.” Ez a (működő családról) konstruált családkép, amit a terapeuták hosszú évek tapasztalatai alapján alkottak meg – kevés variáció mellett – relatív állandó képet mutat. Ennek megfelelően a család pszichohigiéniai funkciója nincs kitéve változásnak; bármennyire is változnak a társadalmi körülmények, több variációja alakulhat ki a családképnek, a család tehát külső formájában változhat belső funkciójában (pszichológiai értelemben) nem. A

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

család változik, de (pszichológiai) jelentősége a családnak változatlan. Nagyon fontos, hogy ezt az invariánst minden pedagógus figyelembe vegye.

2.4.3. 3. A hétköznapi családképek determinánsai

Az, hogy miként jutnak a tudósok ezekhez a képekhez, evidens: meghatározott módszertani eljárásokkal, és azon adatok alapján, amelyeket szúrópróba segítségével nyertek, a családkutatók bizonyos kijelentésekhez jutnak a családról, és így bizonyos családképekhez is.

Azoknak a képeknek, amelyeket az emberek a hétköznapok során megkonstruálnak, teljesen más forrásai vannak. Felsorolom, honnan erednek ezek:

– személyes elképzelésekből (például ideálok);

– a saját családdal kapcsolatos tapasztalatokból;

– a szociális környezetből (saját család, rokonok, barátok);

– médiából (televízió, rádió, újság);

– abból az általános képből, ami a társadalomban létezik;

– abból, ahogy a családpolitikusok kezelik a családkérdést.

2.4.4. 4. A család szerepe az iskola világából a munka világába való átmenetben

A család szerepe a gyermekek lelki és szellemi növekedése szempontjából vitathatatlan. A család vagy egy családhoz hasonló életközösség, amelyben a gyermek felnő, védelmet és biztonságot nyújt számára. A család a szellemi fejlődés helye is, a kreativitásé, egy olyan világban való eligazodásé, amely nagyon gyorsan változik. Ebben az állandóan változó világban, a mindig új szokásokkal és divatjelenségekkel szemben a család ad kontinuitást, támaszt, biztonságot.

Az, hogy a fiatalnak sikerül-e az iskola és a munka világa kihívásainak megfelelnie, az elsősorban attól a morális és lelki támasztól függ, amelyet a szüleitől kap meg. Ehhez tartozik elsősorban az érzelmi biztonság, tehát hogy a fiatal úgy érzi, elfogadják, komolyan veszik mint személyt, a csak rá jellemző tulajdonságokkal.

Még akkor is, ha a fiatal már „kirepült”, és korábban vagy később elhagyta a fészket, mindig újra és újra szüksége lehet melegségre és emocionális támaszra.

Az átmenetek és krízisek idején fontos tartalékerőt jelenthet a krízisben lévőnek az önbizalom. Hol fejlődhetne ki ez az önbizalom, ez az önbecsülés jobban, mint a családban, ott, ahol a fiatal otthon van?

Ezért így hangzik az első tézisem: Az iskola világából a munka világába való átmenet szempontjából a családnak stabilizáló funkciója van. Stabilizáló a szülők emocionális, pszichológiai támogatása.

2.4.5. 5. A három világ: család – iskola – munkahely

Az átmenet pszichológiája ügyel azokra a tartalékokra, amelyek az embernek rendelkezésére állnak az átmenet krízisében. A fiatal, aki identitáskrízist él át, új azonosulási mintákat keres. Azok az azonosulási minták, amelyeket a család szolgáltat, elvesztik abszolút jellegüket. A fiatal kipróbál új magatartásformákat – együtt a kortársakkal -, az egymással való bánásmód, a közös érdeklődések és kedvtelések új formáit alakítja ki.

Fontos, hogy ebben a fázisban a fiatal a gyermekkorból a felnőttkorba való átmenet felé tart, egy önálló ítélőképesség irányába, az autonómia és a szuverenitás felé.

Hangsúlyoztam, hogy a családnak fontos emocionális funkciója van. A tanárok – ugyanúgy, mint a szülők – gondoskodó és támogató felnőttek, akik a gyereket, a fiatalt elkísérik az önállóság útján. Az iskolában ehhez jönnek hozzá még a kortársak, mint további szocializációs faktor.

Család, iskola és munkahely, mindhárom más szabályok szerint „működik”. Ami a családban megengedett, az az iskolában nem; ami a családban és az iskolában megengedett, az a munkahelyen nem. Közös mindháromban

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

a figyelem, az egyes ember méltóságának tiszteletben tartása, amelyek olyan alapértékeket jelentenek, amelyek szerint élni és cselekedni kell.

De a család világának saját szokásai vannak, más kódokat használ, és más szabályokat alkalmaz, mint az iskola vagy az üzem. Az együttélés „nyelve” különböző. A családban lehet és kell is nyitottnak, szívélyesnek lenni; a családban lehet vitatkozni a mindennapi dolgokról olyan részletesen, amennyire csak lehet.

Az iskolának más a funkciója. Nem az emocionális támasz és erősítés áll a középpontban, hanem az intellektuális képességek fejlesztése és a tudás szaporítása. Ez az együttélés „más nyelvéhez” vezet, más szabályokkal és kódokkal. A tanár a diák jólétét szolgálja, de ez az intellektuális területre korlátozódik. Az iskola egy saját „tanulási kultúráért” van.

A tanárok más stratégiákat alkalmaznak a diákokkal való bánásmód során, mint a szülők. A diákok pedig szintén jól tudnak bánni a tanárokkal: saját stratégiákkal reagálnak rájuk, amelyek néha valóságos „túlélési stratégiák”.

Általában egy olyan rendszer jön létre, amelyben a résztvevők a szerepeiket jól ismerik és jól játsszák. Önmagukat megszervező folyamatokban az egymással való bánásmód egy egészen meghatározó formája alakul ki, az iskolában való együttélés kultúrája, amely jelentősen különböző lehet a családi együttélés kultúrájától.

Természetesen alkalmanként adódnak megértési nehézségek az iskolában. A diákok úgy érzik, nem helyesen bánnak velük a tanárok; és a tanulóknál is előfordul agresszió, alkalmanként erőszak és elnyomás is.

És természetesen előfordulnak olyan esetek, amelyeket a szülői munkaközösség képviselői is jól ismernek.

A tanuló szülei és tanárai sokszor nem értenek egyet, egy bizonyos pedagógiai intézkedés kapcsán vitába keveredhetnek, vitatkozhatnak a helyes pedagógiai intervención, iskolai ártalmak vagy tanulási nehézségek kapcsán.

Itt gyakran megfigyelhető a törés a család mint „rendszer”, és az iskola mint „rendszer” között.

Ha ilyesmi előfordul, a meg nem értés oka a hiányzó közös „nyelv”, a családra, iskolára jellemző szabályrendszer, a különböző nyelvi kód. Ekkor fordítási segítségre, tolmácsra van szükség; talán pont a szülői munkaközösségé ez a szerep. Vagy egy harmadik „párton kívüli” személy segítségére van szükség.

A „bánásmód nyelve” ismét más a munka világában. A beosztottak kompetenciája, a munkavállaló munkaereje állnak az érdeklődés középpontjában; termékorientált kooperációról van szó, bármi is legyen ez a termék. A fiatal, aki az iskolából kerül a munkahelyre, máról holnapra új világgal ismerkedik meg. Egy termelési folyamatba kell beilleszkednie, új, más kompetenciákat várnak el tőle, meg kell tanulnia együtt dolgozni másokkal, sikeresnek kell lennie, hogy elfogadják. Más szóval: a kölcsönös bánásmód új nyelvét kell megtanulnia.

Vajon az iskola és a család kellőképpen felkészítette-e a fiatalt erre az új „nyelvre”, a munka világának szabályaira, azokra a kódokra, amelyeket ott használnak?

2.4.6. 6. Az iskola világából a munka világába való átmenetre való tartalékok

Azt már hangsúlyoztam, hogy a család stabilitást és biztonságot nyújt a felnőttkorba lépéskor, és kifejezetten az iskolából a munka világába való átmenetkor. Az iskolának ahhoz is hozzá kell járulnia, hogy a tanuló könnyen beilleszkedhessen a munka új világába. Az iskolai tantervekben a szociális kompetencia egyre nagyobb jelentőséget nyer. A tanulókat üzemi gyakorlatok segítségével megismertetik a munka világával. Így az iskola is gondoskodhat a stabilitásról, amikor a tanuló a váltás előtt áll.

Az ipari és kereskedelmi kamara tagjaitól sokszor hallani, hogy a tanulók nincsenek eléggé felkészítve a szakmai életre. Az a panasz fogalmazódik meg, hogy a tanulási kedv csökken, és a tanulók tudásában is egyre nagyobb hiányosságok vehetők észre. Az iskolát okolják ezért; az ipar és kereskedelem menedzsmentje egyre hevesebben panaszkodik az iskola teljesítőképességére.

Ezekben a panaszokban felismerhetjük a nyelvi problémákat, a megértési nehézségeket, amelyekről már beszéltem: A „munka világának nyelve” nem egyezik meg „az iskola világának nyelvével”. Különbözőek a feltételek; a követelmények, amelyeket az iskola támaszt a tanulóval szemben, mások, mint amit egy üzem támaszt az inassal szemben.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Itt is jó szolgálatot tehet egy fordítói segítség; tolmácsra van szükség, hogy a munka világának kívánságait lefordítsa a tanárok számára; és hogy az iskola kívánságait lefordítsa az ipar és kereskedelem menedzserei számára.

Talán a család lehetne ez a tolmács az iskola és a munka világa között. Úgy vélem, a szülők jelentős fordítói tevékenységet tudnak kifejteni ezeknek a megértési folyamatoknak a kapcsán. A szülők talán jobban ismerik a munka világának követelményeit, mint a tanárok. A szülők talán diplomatikusabbak közvetítői szerepükben. Nincs szükségük az iskolára mint bűnbakra (az iskola kívánságait jobban meg tudják értetni). A szülők érdekében áll a gyerekek jó előmenetele a szakmában; így ők a munka világában megértő tolmácsok lehetnek, akik az iskola és a tanulók érdekeit világosan megfogalmazzák.

Első tézisemben azt állítottam, hogy a családnak a gyermekek és fiatalok fejlődésében stabilizáló szerepe van az átmenet időszakában. Ha minden fontos szabályrendszert, különböző kódot és nyelvet átgondolunk, további tartalékok maradnak. A fiatalok, akik átkerülnek az iskolából a munka világába, bízhatnak abban a kompetenciában, amelyet minden potenciális felnőtt „tolmács” birtokol. A két világ közötti közvetítőként például a szülői képviselők az iskola iparban való érdekeltségét tehetik világossá.

Így tézisem a következőképpen hangzik: Az iskola és a család megkettőzött hatást tudnának elérni közös érdeküket közvetítésével a diákok érdekében; tanárok és szülők tolmácsolhatnának a gyerekeknek, akik a munka világába belépnek. Itt a szülői képviselők fontos szociál- és oktatáspolitikai funkcióját látom.

2.4.7. 7. Határok és esélyek az átmenetben

[...]

Még ha az iskolából a munka világába vezető út nem is annyira döntő átmenet, mint a születés vagy a halál, mégis szükség van itt is egy “révész” szolgálataira. Bár a fiatalnak magának kell a szakmai útját megkezdenie, amikor elhagyja az iskolát.

De az átmenetkor nem kell egyedül maradnia. Megneveztem néhány lehetőséget, hogyan lehet támogatni, elősegíteni ezt a folyamatot.

Végül nem maradt más, mint hogy a segítség határairól mondjak valamit:

– A fiatalnak magának kell átkelnie, mi csak kísérhetjük, vezethetjük.

– Felkínálhatjuk a segítségünket, de szolgáltatásunk kínálatát senkire nem kény- szeríthetjük rá.

– A tolmács szerepével csak akkor élhetünk, ha tényleg kívánatos egy fordító, különben csak süket fülekre találunk.

– Mindhárom idézett világ, család, iskola, munka, saját „értelemmel” bír, saját dinamikája van, megvan a sajátos értelme és létjogosultsága. Ezzel a kultúrközi munka nagyon nehézzé válik.

Összességében a végkövetkeztetésem: Az iskolából a munkába való átmenetben mi mint tanárok és szülők sokat tehetünk, családunkban, iskolánkban – politikai szinten – társadalmunkban.

2.4.8. Hivatkozások

Arias, I. – Pape, K. T. 1984. Physical abouse. In L’Abate, L. (ed.): Handbook of developmental family psychology andpsychopathology. New York, Wiley, 284–308.

Beck-Gernsheim, E. 1994. Scheidung und Scheidungsfolgen – soziologische und psychologische Perspektiven. In Herlth, A. – Brunner, E. J. – Tyrell, H. – Kriz, J. (Hrsg.): Abschied von der Normalfamilie? Partnerschaft kontra Elternschaft. Berlin-Heidelberg, Springer, 159-174.

Cooper, D. 1971. Death of the Family. New York, Rundom House. (Dt.: Der Todder Familie. Rowolhlt, 1972).

Frude, N. 1991. Understanding family problem. A psychological appraoch. Chichester, Wiley.

Schmidt-Denter, U. – Beelman, W. 1995. Familiare Beziehungen nach Trennung und Scheidung: Veranderungsprozesse bei Müttern, Vatern und Kindern. Unveröffentliches Manuskript. Köln, Universitat Köln.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Schneewind, K. A. 1991. Familienpsychologie. Stuttgart, Kohlhammer.

Stierlin, H. 1994. Normale versus gestörte Familien: Bedingungen für das Gelingen der Fusion von Partnerschaft und Elternschaft aus der systemischen Praxis. In Herlth, A. – Brunner, E. J. – Tyrell, H. – Kriz, J. (Hrsg.): Abschied von der Normalfamilie? Partnerschaft kontra Elternschaft. Berlin-Hei- delberg, Springer, 175–187. skk.

Vaskovics, L. A. 1993. Postadoleszenz und Familienzyklus – eine vergleichende Untersuchung in Deutschland (Ost und West) und Ungarn. In Meulermann, H. – Elting-Camus, A. (Hrsg.): 26. Deutscher Soziologentag. Lebensverhaltnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Sektionen. Arbeits- und ad hoc-Gruppen. Opladen, Westdeutscher Verlag, 92–98.

3. C. A személyiség sajátosságainak hatása az életvezetés alakulására

3.1. C.1. BÁBOSIK ISTVÁN – A jellemformálás hatásrendszere[8]

(Részletek)

[...] A környezeti-pedagógiai tényezők magatartásformáló szerepét életszerűen, tehát komplexen szemlélve könnyen belátható, hogy a magatartás fejlődését meghatározó sok-sok hatótényező befolyása az életben egymással összeszövődve, kombinálódva érvényesül, és ezáltal új hatásegyüttesek jönnek létre. Így többek között felismerhető, hogy minden családiháttér-típus kombinálódhat minden, általunk vizsgált iskolai tényezővel. Ezen a ponton pedig felvetődik az a kérdés, hogy az így kialakuló új hatótényezők hogyan befolyásolják a magatartás alakulását. Kérdés továbbá az is, hogy az egyes részтényezők vagy tényezőegyüttesek hogyan kompenzálhatják vagy erősíthetik egymás befolyását, és milyen hatásmechanizmuson keresztül fejtik ki formáló vagy deformatív hatásukat.

[...]

A hatásmechanizmus elemzésére való koncentrálást az indokolja, hogy ennek megismerése feltehetően eligazíthat bennünket részben az erkölcsi magatartás fejlődési folyamatának kevésbé ismert részleteiben, részben pedig támpontul szolgálhat számunkra a különböző hatótényezők befolyásának tudatos felhasználásához. Emellett, ha tudjuk, hogy milyen jellegű hatásmechanizmusok a legjobb hatásfokúak a moralitás alakításában, az ezeket érvényesítő hatótényezők felhasználásával eredményesebbé tehető a konkrét nevelési feladatok megoldása.

Már az eddig áttekintett szakirodalmi anyagból is kitűnt, hogy az egyes teoretikus elemzések vagy empirikus vizsgálatok, természetesen attól függően, hogy a magatartás-formálás összetett hatásrendszerének melyik elemére koncentrálnak, más-más tényező fontosságát hangsúlyozzák ebben a hatásrendszerben. Ebből magától értetődően szakmai véleménykülönbségek, viták, irányzatok alakultak ki. Az ilyen alapon kialakuló nézetbeli eltérések ellenére azonban az erkölcsi nevelés és magatartás-formálás hatásrendszerének leglényegesebb összetevőit illetően meglehetősen széles körű egyetértés jött létre. E szerint általánosan elfogadott álláspontnak tekinthető, hogy az erkölcsi magatartás-formálás folyamatában a következő hatásegyüttesek feltétlenül jelentékeny szerepet játszanak:

– az erkölcsi szokások kialakítását szolgáló begyakorló, beidegző, ösztönző és kont- roííhatások (Kozéki 1983; Portele 1978);

– az erkölcsi példaképek, eszményképek formálását biztosító, azok utánzására indító, a személyi környezettől kiinduló mintaközvetítő hatások (Nagy 1983; Zrinszky 1978);

– az erkölcsi meggyőződéseket megalapozó és megerősítő tudatosító hatások (Bábo- sik 1975; Kohlberg 1969).

Az a tény, hogy a felsorolt hatásegyüttesek fontossága az erkölcsi magatartásformák kialakításában és megerősítésében nem vonható kétségbe, azzal magyarázható, hogy ezeknek a hatásegyütteseknek az alkalmazása eredményezi az erkölcsi magatartás három fontos személyiségbeli ösztönző tényezőjének, vagyis az erkölcsi szokások rendszerének, az erkölcsi példa- és eszményképeknek, valamint az erkölcsi

[8] In Bábosik István: Alkalmazott neveléselmélet. Budapest, 2003, OKKER, 50-71.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

meggyőződések rendszerének a kifejlődését. Ezek a személyiségkomponensek stimulálják, stabilizálják, szabályozzák az erkölcsi magatartásformákat, ezért ezek kialakítása értelemszerűen az erkölcsi magatartásformák személyiségbeli feltételrendszerének, determinánsának megteremtésével azonos. Ennek a három morális ösztönző tényezőnek az együttese az, amit jellemnek nevezünk. Érthető tehát, hogy ha a jellem komponenseit formáljuk, ennek motiváló, szabályozó és stabilizációs funkciói fejlődnek, s ezek eredményeképpen a morális magatartáskép is pozitívabbá válik (Bábosik 1987; 1999).

Talán hozzáfűzhető a fentiekhez az a megjegyzés, hogy a három hatásegyüttes szerepének elismerése általánosan elfogadott, és ma már nem tekinthető újszerű elemnek a jellemformálás, illetve az erkölcsi magatartás formálásának teóriájában.

Kissé újszerűbb, bár egyre általánosabban elfogadottá válik az a felismerés, mely szerint a szokásformáló, az eszményképek, példaképek kialakítását és a meggyőződések megalapozását, megerősítését szolgáló hatásegyüttesek két változata s ennek megfelelő irányítási technikája létezik vagy érvényesíthető a gyakorlatban. Így beszélhetünk az erkölcsi nevelés teljes hatásrendszerén belül közvetlen (direkt), valamint közvetett (indirekt) hatásokról is.

Közvetlen hatásokon lényegében a nevelőtől vagy általában pedagógiai értelemben fölérendelt személy részéről kiinduló, közvetlenül a neveltre irányuló, direkt formáló célzatú hatásokat értünk. A közvetett hatások fogalmán ezzel szemben a közösség vagy csoport tevékenysége élete során, a közösség vagy csoport tagjai között kibontakozó interakciók (kölcsönös értékelés, kölcsönös példaadás, kölcsönös követelés stb.) értendők, amelyek a közösség életének, tevékenységének megfelelő szervezésével, tehát indirekt úton célirányossá és igen hatékonnyá tehetők (Bábosik 1997).

A jellem- és magatartás-formálás hatásrendszerére vonatkozó felismerések ellenére is azt mondhatjuk, hogy csak vázlatos alapismeretekkel rendelkezünk mind az erkölcsi nevelés folyamatát, mind pedig annak hatásrendszerét illetően. Ismereteink vázlatos voltát pedig mindenekelőtt a gyakorlati problémák bizonyítják legkézenfekvőbben, s ezek a problémák kényszerítik az elméletet a továbblépésre.

A gyakorlati problémákat érintve, mindenekelőtt azokra a gyakori esetekre gondolunk, amikor azt tapasztaljuk, hogy a vázolt hatásrendszer ugyanazon elemét alkalmazva egyik gyerek esetében sikert érünk el, másik gyereknél pedig ugyanaz az akciónk sikertelen marad, vagy teljesen más választ vált ki, mint az első esetben.

Azt mondhatjuk, hogy a jelzett – a gyakorlatot és az elméletet is gyakran megzavaró – tapasztalati tények tulajdonképpen a nevelés, szűkebb értelemben pedig az erkölcsi nevelés hatásrendszerének rejtett, de alapvető fontosságú működési törvényszerűségére figyelmeztetnek. Konkrétan arról a törvényszerűségről van szó, hogy a nevelés vagy erkölcsi nevelés hatásrendszerének elemei soha nem elszigetelten, hanem hatásegyütteseket alkotva fejtik ki befolyásukat a személyiségre, miközben egymást kölcsönösen alakítva, egymás hatását kioltva vagy felerősítve speciális faktorokat alkotnak, és tipikus neveltségi jellegzetességeket hordozó tanulói rétegeket alakítanak ki, amely jellegzetességek a továbbiakban mint új tényezők játszanak szerepet a személyiséget érő befolyások módosításában.

Azt, hogy ez a törvényszerűség, vagy inkább ennek a törvényszerűségnek a konzekvenciái mennyire kevéssé felismertek, jól bizonyítja az a helyzet, hogy a jelenleg alkalmazásban lévő jellemnevelési vagy erkölcsi nevelési, elméleti és gyakorlati koncepciók általában differenciálatlan, globális folyamat- és hatásszervezési felfogásra épülnek, annak ellenére, hogy a pedagógiai tények – mint jeleztük – egyértelműen azt bizonyítják, hogy ugyanazon nevelési eljárások más-más tanulók vagy tanulói rétegek esetében eltérő eredményekkel járnak, vagy más-más hatékonyságot mutatnak.

A továbblépést, az újszerű elemet a jellem-, illetve magatartás-formálás hatásrendszerének orientálásában a differenciált, rétegzett hatásszervezés érvényesítése jelenthetné. Ehhez azonban a jelenleginél lényegesen többet kellene tudnunk ennek a hatásrendszernek a sajátosságairól, valamint a személyiség már kialakult jellegzetességeivel alkotott kölcsönös kioltó, megerősítő és kompenzáló mechanizmusairól.

Ebben a fejezetben a problémakör egészének feltárását távolról sem ígérve, ezen a területen próbálunk néhány részletkérdésre választ keresni, mindenekelőtt a faktoranalízis módszerére támaszkodva.

Konkrétabban a következő problémák vázlatos érintésére törekszünk:

– kimutatható-e egyes, a gyakorlatban lényegesen létező hatásegyüttesek befolyása a tanulók erkölcsi magatartására, s így beszélhetünk-e rétegspecifikus hatásegyüttesekről és speciális pedagógiai jellegzetességeket hordozó tanulói rétegekről;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– melyek a jellemformálás hatásrendszerének a gyakorlatban fellelhető, ténylegesen ható faktorai, s milyen tényezők azok, amelyek a feltételezésekkel ellentétben nem játszanak számottevő szerepet a jellem alakításának folyamatában;

– milyen hatótényezők azok, amelyek a különböző tanulói rétegeknél hiányzanak, s ezáltal fejlődésbeli egyoldalúságokat idéznek elő az adott rétegben, s ezen egyoldalúságok milyen hatásegyüttesek mesterséges bevitele útján ellensúlyozhatók;

– milyen hatásegyüttesek vagy milyen speciális hatásegyütteseket életre keltő eljárások azok, amelyek generálisan pozitív kompenzáló hatással rendelkeznek, s amelyek ilyen sajátosságaik folytán nem hiányozhatnak az iskola vagy a család életéből;

– a gyakorlat milyen hatásrendszerbeli egyoldalúságokat hordoz a jellemformálás területén, s ezen egyoldalúságok milyen hatásegyüttesekkel ellensúlyozhatók;

– milyen eddig nem ismert tartalmi és intenzitásbeli sajátosságokat árulnak el a jellemformálás egyes hatótényezői;

– milyen hatótényezők azok, amelyek tömörítése meghatározott tanulói rétegeknél kifejezetten károsnak látszik, s amelyeket kedvezőtlen fordulatok megelőzése érdekében az iskola vagy a család hatásrendszeréből ki kell iktatni;

– milyen kedvezőtlen települési vagy iskolai hatásegyüttesek milyen iskolai hatásokkal ellensúlyozhatók és fordítva;

– melyek a különböző nevelési színterek (család, iskola, település) hatásrendszereinek pozitív és negatív konstans elemei;

– mely tanulói rétegek tekinthetőek a jellemformálás szempontjából kritikus, és melyek optimális helyzetűeknek;

– a kedvezőtlen nevelési hatásrendszerű iskolák hatásrendszere hogyan tehető kedvezőbbé;

– különböző tanulói rétegek specifikus hatásrendszerének melyik eleme az, amelynek kiesése az adott réteg helyzetét kritikussá tenné, amely elem tehát minden körülmények között megőrzendő?

3.1.1. 1. A jellem- és magatartás-formálás hatásrendszerének faktoranalízise

Az adatgyűjtést megelőzően a magatartás-, illetve a jellemformálás hatásrendszerét elemző, már idézett források, továbbá saját elővizsgálataink alapján rendszerbe foglaltuk azokat a nevelési színtereket, tevékenységi kereteket és feltételrendszereket, amelyek az erkölcsi neveltségi szintet befolyásoló komplex hatásegyüttesek hordozói lehetnek.

Ezt követően országos reprezentatív mintán végeztük el az adatgyűjtést. Meg kell jegyezni, hogy az elemzés az erkölcsi magatartás formálásának olyan tényezőire és hatásegyütteseire terjedt ki, amely tényezők szinte kivétel nélkül a nevelés legkevésbé változó, úgyszólván örök kategóriáinak tekinthetők, jelen vannak a mai pedagógiai gyakorlatban, és több évtized múlva is jelen lesznek. Ennek alapján ítélhetők az adatanyag alapján megfogalmazott elméleti összefüggések ma is aktuálisnak.

A gyűjtött adatok a vizsgált minta erkölcsi nevelési hatásrendszerbeli jellemzőire vonatkoztak, konkrétabban arra, hogy a mintára milyen nevelési színterek, tevékenységi keretek, nevelési stratégiák és egyéb, a magatartás formálásában szerepet játszó feltételek fejtik ki hatásukat. Az adatokat a tanulók hatásegyüttesek szerinti kategóriákba sorolása útján az osztályfőnökök szolgáltatták.

A fenti szempontoknak megfelelően gyűjtött adatok faktoranalízissel való feldolgozásától azt vártuk, hogy ennek a módszernek a lehetőségeivel összhangban meghatározhatjuk azoknak a tényezőknek a rangsorát, amelyek szerepet játszanak a jellemformálásban, mivel keretként vagy színtérként szolgálnak az erkölcsi nevelés hatásegyüttesei számára. Célkitűzésünk volt továbbá, hogy a számítások eredményeképpen előálló faktorok megvilágítsák a magatartás-formálás eredetileg vizsgált független változói közti rejtett összefüggéseket, mindenekelőtt a hatásmechanizmusbeli kapcsolatokat, mivel ezek a faktorok lényegében az eredeti változók olyan közös sajátosságait tükrözik, amely közös sajátosságok idézik elő az eredeti változók korrelációit.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Végül, a faktoranalízis alkalmazása annak lehetőségét is felkínálta, hogy a jellemformálás hatásrendszerét magában foglaló igen nagy számú változót néhány, de az eredeti változók leglényegesebb sajátosságait magába sűrítő faktorra, vagyis általánosabb elméleti változóra vezessük vissza (Jahn 1974; Réthy Endréné 1978).

Természetesen a felsorolt, kissé elvont célkitűzések nem csupán elméleti jelentőségűek, hanem egyúttal kiindulópontul szolgálnak olyan gyakorlati problémák megoldásához is, amelyeket a fejezet bevezető részében vázoltunk.

3.1.2. 2. A jellem- és magatartás-formálás hatásrendszerének főbb faktorai

Vizsgálatunk sajátos problémakörének megfelelően a jellem- és magatartás-formálás tényleges vagy feltételezett tényezőinek igen széles köréről gyűjtöttünk adatokat, hogy ezekből a lényeges tényezőket, illetve az általános faktorokat meg tudjuk határozni.

Jelenleg a következő tényezők által hordozott hatásegyütteseket elemezzük

– az erkölcsi nevelés biológiai (nemektől függő), településkörnyezeti tényezőktől meghatározott, valamint képzési iránytól (tagozatoktól) és a közösségi önkormányzati tevékenységtől függő hatásegyüttesei;

– a család funkcionális és szerkezeti sajátosságaitól, az iskolai önkormányzati tevékenységtől, az iskolai közösségen belüli interperszonális kapcsolatoktól, valamint a képességbeli és tanulmányi teljesítménybeli feltételektől függő hatásegyüttesek.

A két tényezőcsoportból az első, talán a legáltalánosabb, legkiterjedtebb hatásegyüttesek hordozója. Ebben a kategóriában a következő tizenöt eredeti tényezőnek a magatartás alakulására gyakorolt befolyását vizsgáltuk:

– fővárosi környezet,

– városi környezet,

– községi környezet,

– általános képzést nyújtó tagozat,

– nyelvi képzést nyújtó tagozat,

– ének-zenei képzést nyújtó tagozat,

– testnevelési tagozat,

– nemzetiségi tagozat,

– összevont felső tagozatú általános iskola,

– teljesen osztatlan általános iskola,

– nem,

– huzamosabb ideig egy közösségi tisztséget betöltő tanulók,

– huzamosabb ideig több közösségi tisztséget betöltő tanulók,

– közösségi tisztséggel nem rendelkező tanulók,

– a közösséggel szemben álló klikkhez tartozó tanulók.

A tizenöt eredeti tényező kölcsönviszonyai alapján három faktorból álló faktorrendszer, vagyis három olyan hatásmechanizmus határozható meg, amely alapvető jelentőségűnek látszik az erkölcsi magatartás alakításában.

A három faktorból álló faktorrendszer sajátérték-százaléka 34,9%, ami azt jelzi, hogy ilyen mértékben felelős a tanulók erkölcsi arculatának alakulásáért.

A faktorrendszer meghatározásához 1,2-es sajátérték-küszöböt vettünk alapul.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

I. faktor. Kifejezett értékpreferenciákat, erős értékelő, valamint kontrollhatásokat és szelektált mintákat tartalmazó, illetve ezeket mellőző és egyéni teljesítményekre orientált településkörnyezet és képzési irány

A faktor sajátérték-százaléka: 13,7

11.17. táblázat -

Tényező	Faktorsúly
Városi környezet	–0,93
Községi környezet	+0,79
Ének-zenei tagozat	–0,36
Testnevelési tagozat	–0,36

Amit ez a faktor elmond az erkölcsi nevelés, illetve magatartás-formálás hatásrendszeréről, az részben eddig is ismert volt, hiszen tudtuk, hogy a településkörnyezeti viszonyok befolyásolják a neveltségi szintet. A meglepő elem elsősorban a befolyás jelentős mértéke, a városi környezet esetében negatív, a községi környezet esetében pozitív irányban. Még meglepőbb azonban az a tény, hogy a speciális képzési irányú iskolák magatartás-formálás vonatkozásában a városi környezettel azonos irányú befolyást fejtenek ki a tanulókra. Ebben az esetben tehát az egymáshoz közel álló hatásegyütteseket és hatásmechanizmust hordozó tényezők egy faktorba tömörítésével a faktoranalízis egy olyan összehasonlítási lehetőséget teremt meg számunkra, amit felhasználva a különböző tényezők közös jellegzetességei megkereshetők, s ezáltal lehetőség nyílik rejtett hatásmechanizmusbeli sajátosságaik megismerésére és pedagógiailag célirányos kamatoztatására.

Ha a gyakorlati hasznosítási lehetőségekkel máris élni akarnánk, akkor annyi talán a fenti néhány – bár országosan reprezentatív – adat alapján is megfogalmazható, hogy a városi, illetve a speciális képzési irányú iskolák erkölcsi nevelési hatásrendszerük kiegyensúlyozása és nevelési hatékonyságuk fokozása érdekében rászorulnak az erkölcsi értékeket hordozó normák, magatartási és tevékenységbeli minták közvetítésére, az értékelő és ellenőrző akciók tervszerűbb és nagyobb gyakorisággal történő érvényesítésére. Ugyanez vonatkozik azokra a családokra is, akiknek gyerekei speciális képzési irányú, ennek megfelelően általában az egyéni teljesítményeket preferáló iskolák közegében és hatásrendszerében nevelődnek.

Ami az iskolákat illeti, az is megállapítható, hogy nem célszerű a különböző települési viszonyok között tevékenykedő vagy eltérő képzési célt megvalósító iskolák nevelőmunkáját országosan azonos normák alapján globálisan szabályozni, mert ez törvényszerűen hatásrendszerbeli egyensúlytalansághoz, hosszabb távon pedig nevelési deficitekhez vezethet. Differenciált hatásszervezésre és orientálásra van tehát szükség, de ehhez a további egzakt kutatómunka adhat megbízható alapozást.

Fenti, első pillanatban talán túlméretezettnek ható következtetéseinket alátámasztják a faktorrendszer második faktorának tényezői és adatai.

II. faktor. Viszonylag széles körű értékpreferenciájú, illetve egyéni teljesítményekre orientált képzési irány

A faktor sajátérték-százaléka: 11,7

11.18. táblázat -

Tényező	Faktorsúly
Általános képzést nyújtó tagozat	+0,94
Nyelvi tagozat	-0,67
Ének-zenei tagozat	-0,40

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ez a faktor, azon kívül, hogy igazolja az előzőekben megfogalmazott konklúziókat, meglepetést is tartalmaz az általános képzést nyújtó tagozatnak a speciális képzési irányú tagozatokét minőségileg és mennyiségileg felülmúló befolyásával kapcsolatban, a magatartás-formálás területén.

A félreértések elkerülése érdekében ezen a ponton talán nem árt jelezni, hogy nem a speciális tagozatú iskolákat kívánjuk kritizálni és nem az általánosan képző intézményeket dicsérni, hanem az adatok elemzéséből levonható pedagógiai tanulságokat hozzáférhetővé tenni.

A konkrét esetre, a II. faktor által tükrözött helyzetképre visszatérve, az általános képzést nyújtó, valamint a speciális képzési irányú iskolák erkölcsi nevelési hatásrendszere és hatásmechanizmusai közti mennyiségi és minőségi eltérések okait keressük. Az eltérések magyarázatra szorulnak, hiszen az általános tagozat szélesebb körű értékközvetítése és a speciális tagozatok szűkebb keresztmetszete ezen a területen nyilván nem az ott oktató és nevelő pedagógusok szándékától függ, hanem objektív okokra vezethető vissza. Ez az objektív ok pedig, ami a kétféle intézménytípust nevelési vonatkozásban megkülönbözteti egymástól, feltételezésünk szerint a két intézménytípus tevékenységrepertoárjának terjedelmi különbségeiben keresendő. Erre a feltételezésre az ad alapot, hogy az értékközvetítő hatásrendszer (például a kontroll, mintaközvetítő, értékelő stb. hatások) sem az oktató-nevelő intézményekben, sem a családban nem légüres térben jön létre és fejti ki hatását, hanem mindig valamilyen tevékenységhez kapcsolódva, illetve annak keretében. Magától értetődik, hogy a szűk, illetve egysíkúbb tevékenységrepertoár szűkebb értékközvetítő hatásrendszernek adhat csak keretet. Ebből pedig a gyakorlat számára az a következtetés kínálkozik, hogy a hatásrendszerbeli egyoldalúságok és a nevelési hatékonyság nem kellő szintje a tevékenységrepertoár bővítésével ellensúlyozható.

Természetesen az eddig elmondottak nem zárják ki azt a lehetőséget, hogy a speciális képzési irányú iskolák a tanulmányi tevékenységet jobban vagy hatékonyabban szervezhetik meg, mint az általános képzést nyújtó iskolák. Nevelési vonatkozásban azonban a tevékenységfajták sokfélesége látszik igen fontos tényezőnek. Ennek a feltételezésnek a jogossága belátható, ha kissé mélyebben átgondoljuk azt a kérdést, hogy a tanulók tevékenysége hogyan, milyen formában kínálja fel az értékközvetítő pedagógiai akciók lehetőségeit. Ebben a vonatkozásban a bevezetőben vázoltakkal összhangban két lehetőséget tudunk megnevezni:

– az értékközvetítő pedagógiai akciók megjelenhetnek a nevelőtől kiinduló, az egyes tanulókra, illetve tevékenységükre, magatartásukra irányuló direkt reagálások formájában;

– a csoport vagy közösség tagjai között a tevékenység, a teljesítmény, illetve a magatartásbeli megnyilatkozások által kiváltott személyiségformáló kölcsönhatások, in- terakciók formájában.

Nyilvánvaló, hogy a hagyományosan szervezett, bármilyen gondosan vezérelt tanulmányi tevékenység is, az értékközvetítő pedagógiai akcióknak csupán az első rétegét képes természetes módon kiváltani és keretbe foglalni. Ebből egyenesen következik, hogy nevelési szempontból kritikus helyzetet teremthet a tanulók tevékenységrepertoárjának a tanulmányi tevékenységre való leszűkítése, különösen akkor, ha ebből a tevékenységből kirekesztjük a tanulók interakcióit stimuláló munkaformákat. A tanulmányi tevékenység mellett tehát nélkülözhetetlen az iskolai tevékenységrendszerben megőrizni, illetve fokozottan előtérbe állítani olyan, a tanulmányi tevékenységnél sajátosabb és hatékonyabb értékközvetítő tevékenységformákat, amelyek széles körű nevelői és közösségi értékközvetítő akciók érvényesítésére adnak lehetőséget. Ilyen tevékenységforma lehet a közösségi önkormányzati tevékenység, s a tanulók bekapcsolása közösségi tisztségek, megbízatások, feladatok formájában ebbe a tevékenységbe. Bár ennek a tevékenységformának a személyiségformáló hatása általánosan elismert, ennek ellenére mintha kevésbé becsülnénk a benne rejlő lehetőségeket, mint az indokolt lenne. Ezért sem mellékes a rendelkezésünkre álló adatokban rejlő figyelmeztetést tekintetbe venni. Az adatok szerint ugyanis a magatartás-formálás rendszerét felölelő legáltalánosabb faktorrendszerben a harmadik faktort alkotó tényezőcsoport az önkormányzati tevékenységgel áll összefüggésben.

III. faktor. Közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat, valamint szabályozott közösségi kölcsönhatásokat indukáló, illetve mindezt kirekesztő közösségi státusok és szerepek az önkormányzati tevékenységben

11.19. táblázat -

Tényező	Faktorsúly
Több közösségi tisztség	+0,66

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Egy közösségi tisztség	+0,57
Közösségi tisztség hiánya	-0,55
Klikkhez tartozás	-0,30

Amint látható, az adatok az eddigiekkel megegyezően meglehetős egyértelműséggel jelzik a közösségi, önkormányzati tevékenység nélkülözhetetlen voltát a magatartás-formálás területén. Ennek elméleti magyarázatát az előzőekben felvázoltuk, s így most néhány, az új adatokból származtatható gyakorlati következtetést próbálunk megfogalmazni.

Mindenekelőtt evidensnek tűnik, de talán mégsem árt felhívni a figyelmet arra a tényre, hogy általában nagy hiba lenne a közösségfejlesztő aktivitást, valamint a kölcsönhatásokat stimuláló önkormányzati tevékenységi keretek, feladatok, tevékenységformák bármiféle leépülését, elsorvadását, illetve elformalizálódását tétlenül nézni. Ugyanilyen hiba az is, ha a látszat fenntartására törekedve megelégednénk az üres, tehát a tevékenységbeli fedezetet nélkülöző keretek, tisztségek megőrzésével. Ebben az esetben ugyanis, mint azt láttuk, azt a nélkülözhetetlen közeget – a tevékenységet – veszítenénk el, ami nélkül a közvetett nevelési hatásrendszer sem lenne kibontakoztatható. Mindebből következően az optimális megoldás nyilvánvalóan az lenne, ha az adott közösség tényleges életszükségleteinek megfelelő, gyakorlati, valós feladatok lehető legtöbbjének megoldását a tanulók hatáskörébe utalnánk át, s az így kialakított széles körű, értelmes, nem művi feladatrendszer megoldásába minden tanulót bekapcsolnánk. Ezt az utóbbi tényt, minden tanuló bekapcsolását, külön is hangsúlyozni szükséges, mivel az adatok egyértelműen jelzik, előző elméleti következtetéseinkkel egybehangzóan, a közösségi tevékenységrendszerből való kirekesztés negatív következményeit az erkölcsi nevelés és általában a nevelés területén. Látható ugyanis, hogy a közösségi tisztség hiánya lényegében nevelési értelemben hátrányos helyzet forrásává válik, és deformatív tényezőként jelenik meg a nevelési hatásrendszerben. Nélkülözhetetlen tehát a közösségi tevékenység- és feladatrendszer helyes elosztása, amin azt értjük, hogy abból nem szabad egyetlen tanulói réteget és egyetlen tanulót sem kizárni, mert ellenkező esetben mi magunk teremtünk hátrányos helyzetet tanulók sokasága számára, s bocsátunk ki az iskolából nem teljes értékű neveltségi szintű állampolgárokat.

Végső soron a harmadik faktor elemzésének lezárásaként még azt látszik szükségesnek kiemelni, hogy a közösségfejlesztő aktivitást és közösségen belüli szabályozott kölcsönhatásokat kiváltó tevékenységi keretek és feladatok olyan pozitív kompenzáló tényezőknek tekinthetők az adatok szerint, amelyek alkalmasak a kedvezőtlen, egyoldalú erkölcsi nevelési hatásrendszer hibáinak korrigálására, illetve a nevelési értelemben hátrányos helyzetben levő tanulói rétegek nevelési közegének optimálisab- bá tételére.

Az első faktorrendszer által jelzett alapvető hatásegyüttesekről és hatásmechanizmusokról tett megállapításokat a második faktorrendszer adatai további részletekkel egészítik ki.

A második faktorrendszer a család funkcionális és szerkezeti, valamint értékközvetítő-orientáló sajátosságaitól, az iskolai önkormányzati tevékenységtől, az iskolai közösségen belüli interperszonális kapcsolatoktól, továbbá a képességbeli és tanulmányi teljesítménybeli feltételektől függő hatásegyütteseket elemzi.

Ebből a feltételrendszerből a következő huszonhárom eredeti tényezőt vizsgáltuk. A család funkcionális és szerkezeti sajátosságai:

– ép szerkezetű család,

– sérült szerkezetű család,

– rokonok vagy nevelőszülők nevelési befolyása,

– egygyermekes család,

– többgyermekes család.

A család értékközvetítő-orientáló sajátosságai:

– túlkövetelő család,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– szabadjára engedő család,

– testi fenyítést ritkán vagy nem alkalmazó család,

– testi fenyítést gyakran alkalmazó család,

– családon belüli elkényeztetés,

– családon belüli rendszeres önkiszolgáló és segítő tevékenység,

– családon belüli rendszeres önkiszolgáló és segítő tevékenység hiánya.

Az iskolai önkormányzati tevékenységgel összefüggő tényezők:

– huzamosabb ideig egy közösségi tisztség betöltése,

– huzamosabb ideig több közösségi tisztség betöltése,

– közösségi tisztség hiánya.

A közösségen belüli interperszonális kapcsolatokkal összefüggő tényezők:

– kedvező szociometriai helyzet, népszerűség,

– kedvezőtlen szociometriai helyzet, népszerűtlenség,

– zárkózottság,

– kapcsolat nélküli helyzet,

– közösséggel szemben álló klikkhez tartozás.

A képességekkel és tanulmányi teljesítménnyel összefüggő tényezők:

– magas színvonalú tanulmányi teljesítmény,

– alacsony színvonalú tanulmányi teljesítmény,

– valamilyen területen kiemelkedő színvonalú képesség.

A fenti huszonhárom eredeti tényező alapján négy faktorból álló faktorrendszer került kialakításra 34,4% kumulatív sajátértékkel, 1,3-es sajátérték-küszöbbel.

I. faktor. Magas színvonalú tanulmányi teljesítménytől és fejlett képességektől támogatott, folyamatos önkormányzati tevékenységen és kedvező interperszonális kapcsolatrendszeren alapuló tevékenységcentrikus, közvetett jellegű hatásrendszer

11.20. táblázat -

Tényező	Faktorsúly
Magas tanulmányi teljesítmény	+0,67
Fejlett képesség	+0,64
Kedvező szociometriai helyzet	+0,56
Több közösségi tisztség	+0,54
Egy közösségi tisztség	+0,53

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ennek a faktornak a kialakulása a huszonhárom eredeti tényező adatai alapján világossá teszi, hogy bár erről eddig kevés szó esett, a tanulmányi tevékenység, főként pedig a tanulmányi teljesítmények is nélkülözhetetlen meghatározói az erkölcsi ne- veltségi szintnek és a magatartás-formálás folyamatának. Hozzá kell mindehhez tenni azonban azt is, hogy a faktorképző fenti öt tényező s ezek faktorsúlyai a mai gyakorlat kissé hibás egyoldalúságát is tükrözik, nevezetesen azt, hogy a közösségi tisztségek és feladatok elosztásánál, illetve általában a tanulók össz-személyiségének megítélésében döntően a tanulmányi teljesítményekre vagyunk tekintettel, s ilyen módon a jó teljesítőképességű tanulókat nevelési szempontból is kedvezőbb helyzetbe hozzuk a közösségi feladatrendszerben, s ezen keresztül a közösség vagy csoport interakciós hálózatába való bekapcsolással.

Ezenkívül azonban az is láthatóvá válik ennek a faktornak az alapján, hogy a jó színvonalú tanulmányi teljesítmények és a fejlett képesség bizonyos mértékig a tanuló szociometriai helyzetét is pozitív módon befolyásolja, s így szinte automatikus biztosítékot jelent általában arra, hogy a tanuló nagy gyakorisággal lehet tárgya és forrása a nevelési szempontból értékes kölcsönhatásoknak.

Természetesen kézenfekvő azt is felhozni a jó tanulmányi teljesítmény és az erkölcsi magatartási szint összefüggésének magyarázataként, hogy a jó teljesítményeket megalapozó rendszeres, fegyelmezett tanulmányi munka pozitív beidegző, szokásformáló hatásai is szerepet játszanak ebben a vonatkozásban.

Visszatérve a jó színvonalú teljesítmények több csatornán is nyomon követhető pozitív befolyásához, a kimutatható összefüggések arra a következtetésre adnak alapot, hogy az oktatási-tanulási folyamat szervezése során az iskolának minden lehető eszközzel arra kell törekednie, hogy a tanulók minél szélesebb rétegét képessé tegye optimális színvonalú teljesítmények produkálására, s nem csupán az oktatási-képzési célok elérése érdekében, hanem azért is, mert ez lehetővé teszi a tanulók intenzív bekapcsolódását az értékes nevelő hatásokat is hordozó tanulmányi tevékenységbe, másrészt pedig a közösségi tevékenységrendszerbe, kölcsönhatásrendszerbe és interperszonális hálózatba is, amely tényezők az iskola alapvető fontosságú nevelési tényezőinek látszanak.

Az I. faktor tényezőinek és az eddig megfogalmazott következtetéseknek az alapján végül megállapítható az is, hogy az iskolai körülményeket tekintve melyik az a tanulói réteg, amely a legkedvezőbb helyzetűnek tekinthető nevelési szempontból. Ez a réteg a jól tanuló, valamely képességet tekintve az átlagot meghaladó fejlettségű, népszerű és a közösség életében is tevékeny szerepet játszó tanulókat foglalja magában. Ezt a feltételrendszert lenne ideális minden tanuló számára biztosítani, s a felsorolt tényezők valamelyikének kiesése rontja ezt a helyzetet. Természetesen ezek csak az iskolán belüli tényezők, de az ezeket integráló I. faktor magas sajátérték-százaléka jelzi vezető szerepüket a huszonhárom vizsgált tényezőből álló tényezőcsoportban. Azt, hogy az eddigi megállapítások az elemzett iskolai tényezők szerepét illetően jogosak voltak, a II. faktor adatai is alátámasztják, megmutatva ugyanakkor, hogy az iskola által kialakítható optimális erkölcsi nevelési hatásrendszert milyen egyéb hatásegyüttesek és milyen módon színezhetik vagy zavarhatják meg.

II. faktor. Alacsony színvonalú tanulmányi teljesítmény mellett érvényesülő, negatív késztetésű, kevéssé szabályozott, közösségi tevékenységet mellőző, kedvezőtlen interperszonális kapcsolatrendszeren alapuló, közvetett hatásokban szegény hatásrendszer

A faktor sajátérték-százaléka: 9,2

11.21. táblázat -

Tényező	Faktorsúly
Szabadjára engedő család	+0,62
Alacsony tanulmányi teljesítmény	+0,59
Kedvezőtlen szociometriai helyzet	+0,49
Osztályismétlés	+0,48
Sérült családi szerkezet	+0,47

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Testi fenyítést alkalmazó, túlbüntető család	+0,42
Közösségi tisztség hiánya	+0,35

Ha az előző és második faktort összevetjük, köztük a legalapvetőbb különbségnek az látszik, hogy míg az I. faktorban foglalt tényezők stimulálják a közvetett nevelő hatások érvényesülését (a tevékenységből és a közösségi interakciókból származó személyiségformáló hatásokat) addig a II. faktor tényezői ez ellen hatnak. A döntő konzekvencia pedig az, hogy ez a tény meghatározó jelentőségű a vizsgált korosztály nevelési hatásrendszerében, s ettől függ, hogy egy adott tanulói réteg nevelési szempontból kedvező vagy kedvezőtlen helyzetűnek tekinthető-e.

Lényegében azt mondhatjuk, hogy első pillantásra nagyon távol esőnek tűnő tényezők csoportjait az teszi a nevelés szempontjából funkcionálisan homogénné a család vagy az iskola életében, hogy az milyen mértékben nyitja meg vagy zárja le a közvetett nevelő hatások kibontakozásának útját. Az ebben a vonatkozásban betöltött azonos funkciók azok, amelyek megmagyarázzák, hogy a nagyon különböző tényezők egy-egy faktoron belül miért mutatnak azonos irányú hatást, vagyis miért azonos a hatásmechanizmusuk a nevelési folyamatban.

Az I. faktor minden tényezőjénél kimutattuk közvetett hatások előidézésében játszott pozitív szerepet. A II. faktort alkotó tényezőkre a negatív, korlátozó, kizáró funkciók jellemzőek ebben a vonatkozásban. Ez minden egyes tényezőnél jól látható, hiszen a szabadjára engedő családnál nem csupán a közvetett, de még a közvetlen nevelési hatásrendszer is hiányzik, az alacsony szintű tanulmányi teljesítmény a jó színvonalú teljesítőképességgel szemben kirekeszt a közösség tevékenységrendszeréből és interakciós hálózatából éppúgy, mint a kedvezőtlen szociometriai helyzet, az osztályismétlés és a közösségi tisztség hiánya. A sérült szerkezetű család létszámbeli és funkcionális csonkasága miatt is nyilvánvalóan kisebb gyakorisággal képes formáló hatású interakciókat produkálni, mint a szerkezetében ép családi közösség. A testi fenyítést alkalmazó, túlbüntető család pedig, amint azt ennek a kategóriának az elnevezése is mutatja, szélsőségesen autokratikus és direkt hatásokkal operál.

Nyilvánvalóan a II. faktorban foglalt tényezőcsoport befolyása az ezek hatáskörébe tartozó tanulókat nevelési szempontból szélsőségesen kedvezőtlen helyzetbe hozza, szemben az I. faktor tényezői által érintett tanulói réteggel.

Ha ennek a két tanulói rétegnek a helyzetét összehasonlítjuk, azt látjuk, hogy a nevelési szempontból kedvező és a kedvezőtlen helyzet egyik alapvető kritériuma a közvetett hatásrendszerbe való bekapcsolódás lehetőségeinek megléte vagy hiánya. Ennek megfelelően a hátrányos nevelési helyzet egyik leghatékonyabb kompenzáló tényezője is – általánosítva az eddigi következtetéseket – olyan tényező vagy tényezőcsoport lehet, amely a szabályozott közvetett hatások érvényesülési lehetőségeit megteremti.

Más tényezők rejtett nevelési befolyásának kimutatásával igazolja eddigi következtetéseinket a III. faktor adatanyaga.

III. faktor. Túl direkt irányítású, illetve az orientáló hatásokat mellőző, tevékenységben és interakciókban szegény, közvetett hatásokat kizáró hatásrendszer

A faktor sajátérték-százaléka: 6,9

11.22. táblázat -

Tényező	Faktorsúly
A családon belüli munka mellőzése	+0,61
Elkényeztetés	+0,57
Túlkövetelő család	+0,47
Egygyermekes család	+0,42

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az eddigi adatok és a belőlük levont következtetések ismeretében már nem meglepő, hogy első pillantásra olyan ellentétesnek látszó tényezők, mint az elkényeztetés és a túlkövetelő család hatásrendszere egy faktorban találhatók, vagyis azonos befolyást gyakorolnak a nevelési szintre. Könnyen belátható ugyanis, hogy az elkényeztetés és a túlkövetelés közti felszíni különbségek a magatartás-formálás szempontjából irrelevánsak, s valójában a köztük meglévő funkcionális egyezés az, ami pedagógiailag lényeges, vagyis az, hogy mindkettő kirekeszti a közvetett hatásokat. Ez a funkcionális egyezés az, ami lehetővé teszi a két tényező számára az azonos faktor alkotásában való részvételt, s a faktoranalízis ezt a rejtett egyezést segíti felfedni. Ez a faktor egyébként két további tényezőről bizonyítja be egzakt módon, hogy negatív szerepet tölt be a közvetett hatásrendszer érvényesülését illetően: a családon belüli munka mellőzéséről és az egygyermekes családról.

Ami a családon belüli munka mellőzésének negatív szerepét illeti, az igazolja az előzőekben a gazdag tevékenységrepertoárról mondottakat, jelezve, hogy az önkormányzati tevékenységbe és a tanulmányi tevékenységbe való bekapcsolódáson kívül a családon belüli rendszeres önkiszolgáló és segítő tevékenység is nélkülözhetetlen tényezője a magatartás-formálás folyamatának.

Az elmondottakat további adalékkal és bizonyítékokkal egészíti ki a faktorrendszer negyedik tagja.

IV. faktor. Tevékenységcentrikus, interakciókban gazdag, indirekt irányítású hatásrendszer

A faktor sajátérték-százaléka: 5,8

11.23. táblázat -

Tényező	Faktorsúly
Testi fenyítés mellőzése	-0,73
Családon belüli rendszeres önkiszolgáló és segítő tevékenység	-0,62
Ép szerkezetű család	-0,61
Többgyermekes család	-0,51

Ebben az esetben is jól látható, hogy a családi közegben melyek azok a tényezők, amelyek azonos szerepet játszanak a közvetett hatások kibontakozásának elősegítésében, s ilyen módon funkcionálisan homogén tényezőcsoportot alkotva bizonyítják a közvetett hatásrendszer alapvető szerepét a magatartás-formálás folyamatában.

Összefoglalva, és általánosítva az elemzett adatanyag tanulságait, azt mondhatjuk, hogy kimutathatóvá vált néhány olyan alapvető kritérium, amely a teljes értékű és jól funkcionáló magatartás-formáló és a morális motivációt formáló hatásrendszert jellemzi. Így közelebbről bizonyítható volt a kifejezett értékpreferenciákkal együtt járó, erős értékelőkontrollhatásokat és szelektált magatartási mintákat tartalmazó, szilárd orientáló hatásegyüttesek, valamint a tanulók rendelkezésére álló gazdag közösségfejlesztő tevékenységrepertoár fontossága, továbbá a közvetett hatásrendszer megszervezésének nélkülözhetetlen volta a családi és iskolai közegben egyaránt.

3.1.3. Hivatkozások

Bábosik István 1975. Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Bábosik István 1987. Jellemformálás és jellemfejlődés. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik István 1997. A neveléselméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 7-26.

Bábosik István 1999. A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Hunya Péterné 1982. Többváltozós statisztikai módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai jelenségek vizsgálatában. Pedagógiai Szemle, 1. sz. 33-42.

Jahn, W. – Vahle, H. 1974. A faktoranalízis és alkalmazása. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 9.

Kohlberg, L. 1969. Stages in the Development of Moral Thought and Action. London.

Kozéki Béla, dr. 1983. A fegyelmezett személyiség kialakítása. Budapest, Tankönyvkiadó.

Nagy Sándor 1983. A tanulás pedagógiai kérdései. Veszprém, OOK, 110-134.

Portele, G. (Hrsg.) 1978. Sozialisation und Moral. Weinheim-Basel.

Réthy Endréné 1978. Az oktatási folyamat faktoranalízise. Magyar Pedagógia, 3-4. sz. 403–418.

Zrinszky László 1978. Magatartásminták – azonosulás. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.

3.2. C.2. TERRY ZELLER –Az amerikai múzeumpedagógia történeti és elméleti alapjai[9]

(Részletek)

3.2.1. A múzeumpedagógia filozófiai irányzatai

A múzeumpedagógia filozófiai irányzatait nem határozhatjuk meg csak módszereinek szakkifejezéseivel, pedagógiai elméleteivel és gyakorlatával. Elsősorban azokat az értékeket kell meghatároznunk, amelyeket támogat; azt a tartalmat, amit közvetít, azt a kört, akikhez el akar jutni és a módszereket, ahogyan ezt megpróbálja elérni.

[...] Habár a gyakorlatban vannak köztük átfedések, lényegében négy filozófiai iskolát különböztetünk meg az amerikai múzeumpedagógiában:

1. 1. az esztétikát hangsúlyozó irányzat;

2. a művészettörténet fontosságát hangsúlyozó irányzat;

3. az interdiszciplináris kapcsolatokat és a humán tárgyakhoz fűződő viszonyokat feltáró irányzat;

4. a látogatók szociális nevelését célzó irányzat.

3.2.2. Az esztétikát hangsúlyozó filozófiai irányzat

Az esztétikát hangsúlyozó filozófia az amerikai esztétikai mozgalomból nőtt ki a századfordulón. Olyan megközelítési mód ez, amely még máig is tart. Az esztétikai filozófia megnyilvánul céljaiban, tartalmában és módszereiben, amelyeket számos múzeum alkalmaz oktatási tevékenységeiben.

A Boston Museum of Fine Arts szintén támogatta az esztétikát hangsúlyozó filozófia egy szűk képzőművészeti ágát. A gyerekeknek meseórákat tartottak, felhasználva a múzeum képzőművészeti alkotásait. Célként fogalmazódott meg, hogy vitákat vezethessenek a galériában kiállított műalkotásokról. Arthur Fairbanks állította, hogy egy múzeum oktatási tevékenysége akkor a legjobb, ha csak a legjobb minőségű műalkotásokat gyűjti és állítja ki. [...]

A Toledo Museum of Art nevelési koncepcióját kezdettől fogva a GYEREKRE összpontosítja, kiemelve és szem előtt tartva azt a célkitűzést, hogy a gyermekből múzeumot szerető és értő személyiség váljon. A múzeum munkája azon a meggyőződésen alapult, hogy ha a gyereket folyamatosan pozitív hatások érik a múzeumokban, akkor ezek a gyermek életének részévé válnak. Ugyanez az elv érvényesült a múzeum felnőtteknek szánt programjában is.

[9] In dr. Foghtüy Krisztina (szerk.): Szemelvények az amerikai múzeumpedagógia szakirodalmából. Budapest, 2000, B+V Kft., 19-43.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Mrs. George Stevens, az igazgató felesége – aki egyben a múzeum dolgozója is – beszédében kifejtette elveit a múzeum esztétikai koncepciójáról, valamint a szabadidős tanulás lehetőségeiről. Mrs. Stevens, aki egy felnőtt csoport számára művészettörténetet tanított, az alábbiakban foglalta össze ez irányú tapasztalatait:

„A résztvevők azt az órát, amit tanulásra fordítanak, pihenésnek is találják. Nincsenek nehéz tanulmányok, hosszadalmas esszék. Azok a hallgatók, akik egy órát is eltöltenek a múzeum atmoszférájában, új dolgokra, új szempontokra lesznek fogékonyak."

A képzést értékelve kifejtette:

„A művészet tanulmányozása sokkal többet jelent, mint a jó megbecsülésének képessége a festészetben és a szobrászatban. Azt jelenti, hogy mindenhol észrevesszük a harmóniát. De azt is jelenti, hogy visszautasítjuk a csúf házakat vagy a csúf városokat. Több parkot fogunk követelni a városokon belül is. Ragaszkodni fogunk ahhoz is, hogy közintézményeink szemre tetszetősek, valamint kényelmesek és egészségesek legyenek. Nem túl utópisztikus azt gondolni, hogy ha a harmóniának ez az igénye szilárdan rögzül agyunkban, amikor a szépet látjuk és szeretjük, akkor több békesség lesz az emberek között, az otthonokban és a polgári életben egyaránt."[1]
Az esztétikát hangsúlyozó filozófia az alapja a Hackley Gallery (Muskegon Museum of Art) pedagógiai munkájának, ahol az oktatás nem hivatásos művészek megteremtését célozza, hanem az érzékelés képességének fejlesztését a látogatókban. Eredeti műalkotásokat és reprodukciókat felhasználva a Hackley Gallery megpróbálta a kiállított tárgyak segítségével elérni, hogy a múlt művészetének megismerése és a jelen művészetének ismerete legyen az alap arra, hogy valakinek a viselkedése és gondolatai megváltozhassanak. Annak ellenére, hogy ez a tanítás főleg elvont ideákkal foglalkozik, a galéria igazgatója rámutatott, hogy a hangsúly a művészet és a környezet viszonyán van, a cél pedig az, hogy a látogatókban kialakítsák a megkülönböztetés képességét, ezzel növelve az esztétikai érzékenységet; ellentétben a mindennapi élet középszerűségével és üzletiességével. Wyer állítása szerint az igazi művészet célja a gondolkodásmód és az életmód színvonalának emelése. Szerinte egy művészeti múzeumnak a jó ízlés modelljének kell lennie. Rámutatott, hogy mind a gyerekcsoportoknál, mind a felnőtt programokban a hangsúly a művészet alapelveinek megtanításán van. A múzeum látogatóinak el kell sajátítaniuk a művészet alapelveit, hogy azokat alkalmazni tudják majd minden művészeti ágban, így tulajdonképpen az egész életben.

A tanítás nemcsak a tantárgyról vagy a stílusról szól, hanem a művészetet kifejező erőnek vagy érzelmi tartalomnak felismeréséről is. Wyer szerint erről szól a múzeumpedagógia. Ezzel a tudással a múzeumlátogató nemcsak kapcsolatot talál bizonyos színek között, érzékeli a vonal szépségét és felismeri a részletekben a harmonikus egészet, hanem megtanulja alkalmazni azokat az életben is. Ezáltal fejleszti ki az igazi érzékelést környezete részletei és a többi emberrel való kapcsolata iránt. A múzeumpedagógia ilyen irányú megközelítésének alapja Wyer következő nézete volt:

„A művészet élvezetéhez nem szükséges járatosnak lenni a művészettörténetben, vagy tudni azt, hogy melyik irányzat hogyan vezetett el egy későbbihez. Az ok, ahonnan egy festmény vagy valamilyen művészeti alkotás élvezete ered, az nem az értelem, hanem az érzelem."

Szerinte a múzeumpedagógia végső célja nem a művészettörténeti ismeretek elsajátítása, hanem annak az ítélőképességnek a fejlesztése, amely segít kiválasztani a legjobbat az emberi viselkedés minden területén. Az az erőfeszítés, melyet ennek az ítélőképességnek a fejlesztésére fordítunk, azon a meggyőződésen alapul, hogy a „művészetben a legjobb megbecsülése egyet jelent a legjobb megbecsülésével az élet minden terü- letéri'.[2]

[...]

Az esztétikát hangsúlyozó irányzat szorosan kötődik az Esztétikai Mozgalomhoz és hatása egészen a 20. századig terjed. Mindez kitűnik a Stewart Dickkel készült riportból; ő volt az első teljes munkaidőben dolgozó múzeumpedagógus, akit a Pennsylvania (Philadelphia) Museum of Art nevezett ki. Figyelembe véve, hogy ebben a modern, haszonelvű világban a szépséget mellőzik, az értékek devalválódnak és a giccs felértékelődik, Dick szerint a múzeumpedagógiának azon az alapon kellene tanítania a művészetet, hogy mindenkiben létezik egy veleszületett szépségszeretet, amelyet csak fel kell ébreszteni. Dick hitt abban, hogy a látogatók és a műalkotások között a múzeumpedagógus az alapvető kapocs. Előnybcn részesítette azt a módszert, amikor a múzeumpedagógus ott áll a tárgyak előtt és tudását átadja a látogatóknak. Habár Dick úgy gondolta, hogy az oktatási csoport legfontosabb feladata felkelteni az érdeklődést és talán a lelkesedést is az alkalmi látogatókban; riportjában felfedte a múzeum által folytatott oktatási tevékenység fontosságát. Ebbe beletartozott az iskolákkal, klubokkal való együttműködés, galériákban tartott beszédek és nyilvános előadások, valamint a rádió és televízió segítsége, amellyel a szélesebb közönséghez is eljutottak.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Theodore Dillaway, az Art Education for the Philadelphia Public Schools igazgatója Dick véleményét visszhangozta, amikor ezt írta:

„Haladó nevelők, tanárok felismerték, hogy egy művészeti múzeum fő feladata fejleszteni a szépség felismerésének képességét. A felismerés bármilyen művészi formában csak érintkezésen alapulhat, s mivel ezen keresztül fejlődik, alapvető, hogy a gyerekek kapcsolatba kerüljenek a múzeumok gyűjteményeinek szép tárgyaival. Ez kifejlesztheti bennük a forma, szín és tervezés képességét; gazdagítja életüket és magasabb szintre emeli az esztétikai ítéletüket és jó ízlésüket.” [3] [...]

A múzeumpedagógia esztétikát hangsúlyozó filozófiai irányzatának módosításával egyetértett a Worcester Art Museum is, amelynek igazgatója Francis Henry Taylor volt, aki elmagyarázta: az oktatási csoport célja az, hogy a látogatókban kifejlessze a velük született hajlamokat a jó tervezésére, amely végül elvezethet a képzőművészet remekeinek felismeréséhez. A gyermekoktatásban arra helyezi a hangsúlyt, hogy kifejlessze a forma tudatát, a felnőtteknek szóló dekoratív művészi tanfolyam pedig inkább az eljárásokra, a folyamatra koncentrál. Habár a középiskolásokkal való együttműködés magában foglalja a művészet tanítását a történelemmel és irodalommal összekapcsolva, az alapvető szándék az volt, hogy kifejlesszen egy természetes és ösztönös elismerést a művészet fontossága iránt. Hasonlóan a Toledo Museum of Arthoz, a Worcester Art Museumnak is volt kisgyermekeknek szánt oktatási programja, és már hároméves kortól ajánlottak foglalkozásokat számukra.[4]

A múzeumpedagógia egyik legismertebb elméleti és gyakorlati szakembere Tho- mas Munro, aki hosszú ideig a Cleveland Museum of Art oktatási szakembere volt. Munro sokszor és sokat publikált a művészetek esztétikájáról, és a művészetek oktatásáról. 1933-as egyik írásában megjegyzi, hogy a különböző múzeumi részlegek között nem kellene éles különbségnek lennie, valamint hogy a tudományos és az oktatómunkának „kéz a kézben” kellene haladnia.

A múzeumpedagógia esztétikai irányvonala szerint a látogatók közvetlen tapasztalatokon alapuló oktatásának eszközei a műalkotások gyűjtése, megőrzése és kiállítása. Ennek jegyében Munro szerint az oktatás csak másodlagos funkció. A múzeumpedagógia elsődleges célja, hogy a laikusok, műkedvelők számára egyszerre nyújtson tanulási és szabadidős tevékenységeket. A múzeumpedagógia teljes, átfogó célja tehát nem más Munro szerint, mint segíteni a gyerekeket és a felnőtteket, hogy kifejleszthessék saját irányadó elveiket és ízlésüket a művészetek terén.

A múzeumi oktatás alapja szerint lehet szelektív és összehasonlító. „A múzeumpedagógusnak minden lehetséges pillanatot ki kellene használnia, hogy segítsen a gyerekeknek abban, hogyan is nézzék a műalkotásokat. Minimális történelmi hátteret, információt a korról, a művészről és a témáról szükséges adnia, de az elsődleges cél a múzeumi oktatásban a látogatót segíteni, hogy tanuljon meg látni. Fontos célkitűzés továbbá a műalkotások vizuális érzékelése, annak kialakítása és apróbb részletek érzékelésének kifejlesztése."[5]

Munro erőteljesen támogatta azt a koncepciót, hogy a múzeumon belül a különféle társművészetek összessége is megjeleníthető (zene, tánc stb.). Munro elképzelése szerint egy művészeti múzeum tökéletes helyszín arra, hogy közösségi központ váljék belőle valamennyi művészet számára.

[...]

3.2.3. Művészeti múzeumok – interdiszciplináris filozófiai irányzatok

Akik a művészet társadalomtörténetét támogatták az 1940-es években, megkérdőjelezték a művészettörténet szerepét hangsúlyozó megközelítést, és erős hatás jelentkezett az interdiszciplináris filozófiai irányzat iránt. Ezt a két filozófiai felfogást ebben a részben együtt taglaljuk, mivel gyakran tapasztalhatók átfedések. Az interdiszciplináris filozófiai irányzat önmagában sem egyöntetű, tartalma és a részeire fektetett hangsúly múzeumról múzeumra változhat.

A Cleveland Museum of Art, a Toledo és egyéb múzeumok is, már korán koncerteket és előadásokat szerveztek a nagyközönség számára. Támogattak gyűjteményeikhez kapcsolódó zenei előadásokat, melynek alapja az a nézet volt, hogy minden művészet kapcsolatban áll az összes többivel, ugyanazokat a szabályokat fogadják el és ugyanazokat az álmokat tükrözik.

A Cleveland zenei programjait gyermekeknek és felnőtteknek nem csak esztétikai okok motiválták. Közismert tény, hogy már az I. világháború alatt a közös énekelés például nem csak hangulatjavításra és a patriotizmus felébresztésére szolgált, hanem szociológiai faktorrá vált. Érzékenyen hatott az emberekre, eltörölt faji és társadalmi különbségeket.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Munro támogatta azt az interdiszciplináris programot is, amely egyértelműen összefoglalja, hogy megérteni és élvezni a művészetek bármely területét alaposan csak akkor lehet, ha az ember látja kapcsolatait más művészetekkel. Ennek eredményeképpen Munro segíteni kezdett olyan programsorozatokat, melyek foglalkoztak a vizuális művészetek és az irodalom, valamint a zene kapcsolataival és ezek összehasonlításával.

Az 1930-as évek közepén a Cleveland egy filmsorozatot kezdeményezett a látogatóknak. Ezt 1952-ben Munro olyan próbálkozásnak magyarázta, amelynek fő célja volt hatást gyakorolni a közönség ízlésére a filmművészeten keresztül, melynek nagyon nagy tömegvonzó ereje van. A múzeum néhány olyan filmet mutatott be, melyek hangsú- lyozták azokat az elemeket, melyek fontosak voltak fejlődéséhez. A Museum of Modern Art egyik fontos eszköze a film, mint a művészet egyik formája.[6]

Dudley Watson, a Milwaukee Művészeti Galéria munkatársa támogatta az oltatási tevékenységek ötvözését a művészetekkel. A társadalomnak nem olyan intézményre van szüksége, amely kizárólag a szobrok mintázását és a képzőművészet szerepének elismerését tanítja, hanem egy olyan komplex művészeti központra, ahol a műtárgyak legjobbjait állítják ki, és ahol a látogatók mindent megtapasztalhatnak, ráadásul fejleszthetik saját önkifejező képességüket is – mondta Watson. Egy ilyen művészeti központ helyet adna zenének, festészetnek, költészetnek, táncnak és színjátszó stúdióknak – mint egy ideális színház!

Több mint húsz évvel később ugyanezt a koncepciót támogatta A. G. Pelikan, a Milwaukee Art Institute igazgatója. Véleménye szerint a művészeti intézmény egyik célja, hogy nagyszerű zenét prezentáljon a közönségnek, valamint hogy kifejlesszen egy zenére, hangokra épülő oktatási programot gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt. Ez ideális esetben tartalmazna különböző instrukciókat a művészetek minden területére. Pelikan további javaslatai között szerepeltek lehetőségek biztosítása drámaelőadásokra (természetesen nem üzleti céllal), valamint stúdiók, műhelyek létrehozása bármilyen amatőr művészeti csoportnak.[7]

[...]

Ezek a fent említett példák csak töredékei az amerikai művészeti múzeumok azon törekvéseinek, amelyek már régebben elkezdődtek és napjainkban is tart. Ezek a próbálkozások bizonyítják azt a tényt, hogy az interdiszciplináris felfogás már régóta él a múzeumpedagógia történetében.

[...]

Néhány amerikai művészeti múzeum – az eredeti antik műtárgyak ritkasága és drágasága miatt, és nem utolsósorban azért, hogy a művészettörténetet megfelelően oktatni és illusztrálni tudják – különböző antik és reneszánsz darabok másolataira tett szert. Ezek a másolatok az elmúlt évszázadok civilizációját illusztrálták, valamint bemutatták a nyugat-európai művészetek történetét és annak fénypontjait. Az eredeti darabokat viszont arra használták többek között a Metropolitanben is, hogy a különböző korszakok szokásait, eszközeit és háztartási berendezéseit illusztrálják. A különböző másolatokat a vasárnapi, gyerekeknek szánt beszélgetéseken mutatták be. A Brooklyn Museum pedig, kölcsönözve az iskoláknak, lehetővé tette különböző tanórákon (rajz, történelem, földrajz) a másolatok bemutatását, kézbevételét.[8]

A Metropolitan, noha sosem tagadta az oktatás ízlésnevelő és esztétikai fejlesztő tulajdonságát, kezdett elmozdulni az interdiszciplináris és történeti megközelítés felé. 1933-ban W. Coffin, a Metropolitan elnöke azt mondta, hogy múzeumpedagógiai programjuk célja: a múzeumok kiállításaival inkább történelmet, mint művészetet tanítani, így a művészeti múzeumoknak fontos szerepe van a történelem tanításában.

A művészetek interdiszciplináris megközelítése – főleg annak kultúrtörténeti formája – sokkal jobban populista megközelítés, mint az esztétikai, főleg azért, mert azt célozza meg, hogy minden múzeumlátogató több szempontból is találkozhasson a műtárgyakkal.

3.2.4. A múzeumpedagógia társadalmi megközelítése

A 19. század végének és a 20. század elejének Amerikája a populisták, a progresszí- vek, a pragmatisták és a szociáldarwinisták paradicsoma volt. Számtalan művészeti múzeumot alapítottak, ereje teljében volt az erdeiiskola-mozgalom, a frissen induló levelező egyetemi képzés pedig egyre több embert vont be a felsőoktatásba. A társadalmi reform a levegőben lógott. Nagy gazdasági panamákat lepleztek le és hoztak nyilvánosságra ebben az időben, s megingott az emberek Teddy Rooseveltbe vetett hite. Ash Can művészi körének bevándorlókról és városi munkásokról készített festményein Amerika demográfiai változását örökítette meg. Jacob Riis és Lewis Hine a városi nyomornegyedek kegyetlen valóságát és a gyári munkások gátlástalan kizsákmányolását fotózta. Az irodalomban is sorra születtek a társadalmi reformot sürgető művek (Donelly:

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Cézár oszlopa, 1890; Garland: A hivatal mocska, 1892; Norris: A polip, 1901; és Sinclair: A dzsungel, 1905). A közhangulat, valamint a főbb társadalmi, gazdasági és politikai események egyaránt hatással voltak a képzőművészeti múzeumok működésére, melyek a maguk módján dolgozták fel a két világháborút, a világgazdasági válságot, a hidegháború időszakát és a hatvanas évek polgárjogi mozgalmait.

A múzeumpedagógia társadalmi megközelítésének alapja abban áll, hogy nem elsősorban az egyén művészeti tudásának és esztétikai érzékének fejlesztését célozza, hanem inkább arra törekszik, hogy közvetlen és gyakorlati változást hozzon a hétköznapi életben, javítva annak minőségét. Ebben a tekintetben mutat némi hasonlóságot az ízlésfejlesztésre törekvő esztétikai/művészeti megközelítéssel. Az utóbbi azonban – még ha finoman is – a felső középosztály ízlését és értékrendjét igyekszik rákényszeríteni az alacsonyabb társadalmi-gazdasági helyzetben élőkre. A társadalmi megközelítésű múzeumpedagógia ezzel szemben alapvetően a munkás- és alsó középosztálybeli emberek életminőségén szeretne javítani, teljesebb életet kínálva nekik. Ugyanakkor segít megszilárdítani az egyének identitástudatát és önértékelését is. Míg az esztétikai/művészeti, a művészettörténeti és (kisebb mértékben) az interdiszciplináris/humánus megközelítés a művészetet helyezi a középpontba, addig a társadalmi megközelítésű múzeumpedagógia magára az emberre fókuszál. Az a célja, hogy túllépjen a művészeten, és a mindennapi élet társadalmi, politikai, gazdasági és humán mozzanataira irányítsa a figyelmet. A társadalmi megközelítésű múzeumpedagógia számára a művészet sohasem öncél. Ellenkezőleg: az életminőség javításának eszköze.

Míg a Bostoni Szépművészeti Múzeum az esztétikai/művészeti megközelítés fellegvára, addig a Toledo Művészeti Múzeum a múzeumpedagógia társadalmi felfogását vallja, és ezzel valószínűleg valamennyi hasonló intézmény előtt jár. A Toledo Művészeti Múzeum Hírlevelének első számában George W. Stevens főszerkesztő, a múzeum első igazgatója a fő hangsúlyt a társadalmi küldetésre helyezte, amikor kijelentette, hogy múzeumra „azért van szükség, hogy jó polgárokat neveljen”, és ezáltal jó közösséget építsen. Ezen az alapon a Toledo Művészeti Múzeum múzeumpedagógiai tevékenységében a gyerekekre épít, és munkája sarkköve az általános iskolákkal való aktív együttműködés.

A Toledo Művészeti Múzeum egyik alapvető törekvése az interdiszciplináris megközelítés, a másik az ízlés fejlesztése volt ebben az időben. Ennek megfelelően egy sor oktatási programot támogatott, például kiállításokat rendezett gyerekrajzokból és fiatalok iparművészeti terveiből. Nem kisebb célt tűzött maga elé, mint „Toledo otthonainak forradalmi megváltoztatását és a közönség ízlésének gyökeres átalakítását”. A Toledo Times szerkesztője 1907-ben így ír a múzeum társadalmi és pedagógiai törekvéseiről:

„Kevesen figyeltek fel rá, mennyire behatolt a múzeum városunk szellemi, társadalmi és gazdasági életébe. Hatással van az iskolákra, segít számtalan családi otthon felemelkedésében, belép az üzletekbe és az üzemekbe. Segíti az oktatást és hasznos szórakozást kínál sok olyan embernek, akiben tudatosan vagy tudattalanul, de ott él a művelődés igénye. A múzeum civilizációnk fontos alkotóelemévé vált, szebbé teszi a férfiak és a nők hétköznapi életét, és rajtuk keresztül áldásos hatással van gyermekeinkre. Segít abban, hogy évről évre egy jobb polgárságot neveljünk ki magunk- nak.”[9]

[...]

A Toledo Művészeti Múzeum az első világháborúhoz hasonlóan a másodikban is túlment a puszta morális bátorításon. Abból a meggyőződésből, hogy más népek megismerése – különösen a szövetséges nemzeteké – egyaránt fontos háború idején és az elkövetkező békeidők során, a Toledo Művészeti Múzeum kiállítást szentelt a kortárs kínai kultúrának, Ausztrália művészetének, a kortárs brit ipar- és képzőművészetnek, továbbá orosz és holland szépművészeti alkotásoknak. A Toledo Múzeum Iparművészeti Formatervező Iskolája tanfolyamot szervezett a hadiipar megsegítésére. A Detroit Intézet szintén szervezett olyan kiállításokat, támogatott olyan programokat, melyek nyíltan a harci morál erősítését és a hazafias érzelem felszítását célozták. A maguk eszközeivel tájékoztatták a közvéleményt Amerika második világháborús szerepvállalásáról. „A termelés katonái” címmel az amerikai akvarellfestők tárlata a hadiipar különböző ágazatainak erőfeszítését mutatta be. Kiállítást rendeztek „Az Amerikai Vöröskereszt plakátjai” címmel, és bemutatták a Fort Custer támaszpont életét az ott szolgáló katonák alkotásain keresztül. A szövetségesek, különösen az ázsiai népek jobb megértését segítette a Detroit Intézet „Buddhista művészet” kiállítása, számos zenei esemény és előadás-sorozat, valamint sok egyéb más program is.[10]

A múzeumi programtervezés fontos eleme volt a falakon kívüli tevékenység mindazok számára, akik felismerték a társadalmi szerepvállalás jelentőségét. Már említettük, hogy Dana és Parker milyen korán felismerte a nyitás szükségességét ez irányban. Mégis, ezen irányzat igazi úttörője a Toledo Művészeti Múzeum volt. Már 1906-ban kiküldte munkatársait és aktivistáit a gyárakba, hogy tanítsák a munkáslányokat.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A Chicago Művészeti Intézet 1916-ban hozta létre Bővítési Osztályát, olyan kiállítások és programok szervezése céljából, amelyek „a művészet iránti szükségletet nemcsak mint emberi tulajdonságunkat mutatják be, hanem rámutatnak a művészet személyiségformáló szerepére is”. Ennek keretében a Chicago Művészeti Intézet összefogott a városi nőegylettel, és délutáni foglalkozásokat tartott gyári munkáslányok számára. A Chicago Művészeti Intézet 1919-ben megalapította az Otthonjavító Intézetet, melynek munkatársai beutazták a Közép-Nyugatot, vándorkiállításokat szerveztek, és tanfolyamokat tartottak festészetről, lakberendezésről és belsőépítészetről. Az Otthonjavító Intézet a kortárs amerikai képzőművészetet propagálta, és arra bíztatta a főiskolákat, hogy amerikai festményekből alapítsanak állandó gyűjteményt. Az Otthonjavító Intézet ugyan közel állt az esztétizáló és a művészeti befogadást hangsúlyozó irányzatokhoz, ám sokkal gyakorlatiasabb és pragmatistább volt, mint a bostoni vagy a clevelandi iskola. Ezzel egyidejűleg lépett színre Dudley Crafts Watson, a Milwaukee Művészeti Intézet munkatársa. Mintha egy Halin Garland- regény hőse elevenedett volna meg! Vásárokon rendezett művészeti kiállításokat, sőt, előadásokat is tartott a művekről. Meggyőződéssel hangsúlyozta: „a művészetről úgy ránthatjuk le hatékonyan a misztérium leplét, ha elhitetjük az emberekkel, hogy ők maguk is megtapasztalhatják, megérthetik”. Watson úgy gondolta, hogy nem a magára hagyott elmélkedő, a szemlélődő jut közel a művészethez, hanem az, akit megfelelően megismertetnek az alapelvekkel. Ez volt a célja a vásáros művészeti programjának.[11]

A közönség szolgálata vezérelte Jane Addamst is, amikor Chicago munkásnegyedében létrehozta a Hull House Munkamúzeumot. Addams Ruskin és John Dewey elméletétől befolyásolva azt szerette volna elérni, hogy a munkásoknak is legyen lehetőségük megismerni saját kulturális és etnikai örökségüket, tanulhassanak, értsék meg munkájuk gazdasági szerepét. Addams kisasszony hitt abban, hogy a tömegtermelés lehetővé teszi a gépi termékek felváltását „humanizált és értelmes termékekre”, s ezáltal forradalmi változáson megy át a munka világa és javul majd a munkások élete.[12] A művészet segítségével tehát nem csak a termékeken lehet javítani, hanem az életminőségen is. Addams nézeteit sok múzeumi munkatárs osztotta Amerika-szerte.

A világgazdasági válság idején megnőtt az emberek szociális érzékenysége. A munkaügyi hivatal lehetőséget biztosított arra, hogy a múzeumpedagógia kísérleteket tegyen hatósugara növelésére. Az egyik ilyen törekvés nyomán helyi fiókokat hoztak létre. Így alapította meg például a Kilencvenhatodik utcai fiókmúzeumát a Pennsylvania (Philadelphia) Művészeti Múzeum 1932-ben. A fiók vezetője Philip Youtz lett, az anyagi támogatást a Carnegie Corporation adta. A múzeum gyakran váltakozó időszaki kiállításokat rendezett. A helyi szocális munkások tapasztalataira alapozva arra törekedett, hogy minden kiállítása szórakoztató és tanulságos legyen, és alkalmazkodjon a környéken lakók „iskolázottsági szintjéhez, gazdasági státusaihoz, faji hátteréhez és vallásához”. A fiókmúzeum ugyan elsősorban a helyi igényekre alapozott, ám célja az volt, hogy „a hagyományos formákat újakkal kombinálva a közönség egyre növekvő részét vonja be a kulturális életbe”. A lehető legkönnyebb elérhetőség kedvéért a fiókmúzeumot a központban, a főutcában helyezték el, ahol a legtöbb kirakat nézegető és bevásárló ember megfordult. Nyitva tartását is az igényekhez igazították (délután 1-től este 10-ig), a munkatársak pedig készségesen álltak a látogatók rendelkezésére. Az apró, otthonos hangulatú galériában kiállított műtárgyak feliratai „inkább informatívak és tényszerűek voltak, kevésbé törekedtek magyarázatra és interpretációra”. A kiállításokat sem elsősorban ízlésformálási szándékkal rendezték be, hanem azért, hogy „megmutassák az alkotások társadalmi környezetét”. Youtz szerint a fiókmúzeum fő célja abban állt, hogy „bemutassa a kultúra történetét, a múltat és a jelent, a közönség szórakoztatására és okulására szolgáljon, és segítse a szakemberek kutatómunkáját”. Amint említettük, az időszaki kiállítások sűrűn, két-három hetente váltották egymást, mert a múzeumpedagógusok figyelembe vették a modern ember változatosságigényét. A fiókmúzeumban szerzett tapasztalatai alapján Youtz azt hirdette, hogy a „közönségközpontú” múzeumok véget vetnek a múzeumok befelé forduló gyakorlatának, mely szerint sokkal inkább „a munkatársak ízlése és érdeke alapján” gyűjtenek és rendeznek kiállításokat, mint a közönség számára. Youtz a szépművészeti, a történeti és a néprajzi (kultúrtörténettel foglalkozó) múzeumok együttműködését szorgalmazta a fiókmúzeumok létrehozásaiban, mert úgy vélte, ez a decentralizáció szolgálhatná legjobban az ország demokratikus ideálját. Ez a Youtz által indított mozgalom hozta létre azt az áramlatot, mely az Anacostia Múzeum, a Harlemi Stúdió Múzeum, és napjainkban a Whitney’s fiókok megalapításához vezetett.[13]

1933-ban Youtz kidolgozta a múzeumpedagógia társadalmi célkitűzéseit, és megfogalmazta a szociális tevékenység legfontosabb elméleti alapjait. Amikor a nagy világgazdasági válság idején erősen csökkent a múzeumok anyagi támogatása, Youtz hívta fel a figyelmet annak szükségességére, hogy a múzeumok is igazolják szolgáltatásaikkal, miért is érdemlik meg a köz támogatását. Rámutatott, hogy a múzeumoknak is fontos lehet azzal a „dramatikus látványtechnikával” élni, aminek a kereskedelmi szellemben működő világkiállítások köszönhetik sikerüket. A közönség egyre növekvő apátiájának okát abban látta, hogy eljárt az idő a „fegyelemre és sulykolásra épülő” tanítás felett, az új módszerek pedig megkövetelik az „életszerű ismeretszerzést, mely egyben pihentető felüdülés is”. Youtz kiemelten fontosnak tartotta a múzeum szórakozva tanító szerepét, és úgy vélte, a válságos időkben jó szolgálatot tehet „a társadalmi nyugtalanság és a zavargások lecsillapításában”, ha kiállításaival és oktató tevékenységével elegendő ismereteket ad a történelmi

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

körülményekről. Korát messze megelőzve, egy sor olyan kérdést is érintett a múzeumpedagógiával kapcsolatban, amelyek csak jó fél évszázaddal később vetődtek fel újra a Múzeumok az új évszázadért hasábjain. A múzeumok szemére vetette, hogy nem ismerik a tudomány legújabb eredményeit, nincsenek tisztában a modern pszichológiai tanuláselméletekkel, sőt, „nem gondolták át megfelelően oktatási elképzeléseiket, nem építettek ki megfelelő átjárót az iskolai és a múzeumi oktatás között". Szerinte legtöbb hibájuk abban áll, hogy „nem látják be: minden múzeumi tevékenység elsősorban oktatási tevékenység". Youtz kiemelte a múzeumok központi szerepét a vizuális nevelés terén és csökönyösen ragaszkodott azon álláspontjához, mely szerint a múzeumi tanulás nem pusztán az osztályterem kibővítését, áthelyezését jelenti. Kikelt az ellen, hogy a múzeumok oktatási osztályai gyakran másodrendű, elhanyagolt sorban vannak, és így érvelt: „nekünk nem azt kell mérni, hogy milyen színvonalú az oktatási osztály szolgáltatása, hanem azt, hogy a múzeum egészének milyen az oktatási tevékenysége". Úgy gondolta, a múzeumok igazi feladata „olyan szociális intelligenciával elrendezni anyagait", hogy azokból az átlagos látogató megérthesse azokat a „történelem összefüggéseket, amiket a tárgy megjelenít, legyenek azok akár ókoriak, akár jelenbéliek". Nem rejtette véka alá meggyőződését, miszerint az esztétizáló, műértősködő, bennfenteskedő szemlélet nem segít „megérteni a gyűjtemény tárgyainak szociális összefüggéseit", sőt, megnehezíti a látogatók dolgát és kevesebb esélyt ad az átlagembernek, hogy értelmes élményekhez jusson.[14]

Youtz gondolatai azonban nem voltak előzmény nélküliek. Évekkel előtte hasonló eszméket vetett papírra E. D. Libby, a Toledo Művészeti Múzeum egyik legfőbb támogatója és első elnöke. Úgy vélte, a múzeum olyan „közintézmény, melyre minden polgárnak szüksége van", ám mindaddig nem érdemli meg a köztámogatást, „amíg minden kétséget kizáróan be nem bizonyította, hogy céljai értékesek és követésre méltóak, oktatási és nevelési eredményei pedig tartós hatásúak". A művészet humanizáló hatásába vetett hittől sarkallva Almon Whiting így írt 1914-ben a Toledo Művészeti Múzeum munkatársairól: „meggyőződésünk, hogy az intézményt a köz számára fontossá és nélkülözhetetlenné fogjuk tenni. Olyan tényezővé, mely kihat városunk polgárainak mindennapi életére." Ezt a társadalomnevelő küldetést vállalta fel a Toledo Művészeti Múzeum igazgatója, amikor ismételten kifejtette: „a múzeumpedagógia a művészetet gyógyírnak tekinti az emberiség sok új keletű betegségére, ezért a Toledo Művészeti Múzeum célja bevinni a művészetet valamennyi ember életébe..." Blake-More Godwin rámutatott, hogy Libby, az iparmágnás, és Stevens, az egykori újságíró, „egyaránt tisztán látták korunk társadalmi, polgári és esztétikai igényeit", ezért a múzeumi oktatást szánták a társadalmi változások hajtóerejének. Mindketten rájöttek, a múzeum csak akkor nyerheti el a köztámogatást, ha „figyelmét nem csak az intellektuális felemelkedést segítő munkára összpontosítja, hanem arra is ügyel, hogy felkeltse az érdeklődést és a fejlődés iránti vágyat azokban, akiket magához akar emelni". Nem elég, ha a múzeum pusztán bemutatja a műtárgyakat, értelmeznie is kell azokat a látogatók számára. Nem elég, ha a múzeum az embereket a művészet csodálatára, szeretetére és az alkotásra tanítja, segítenie kell a város iparát is. A Toledo Művészeti Múzeumot lekicsinylő törekveseit ironikusan kezelő, ezzel a modern múzeumpedagógiát lejáratni igyekvő kritikusok legtöbbször arra alapoztak, hogy Godwin csökönyösen követelte, a múzeum „rántsa le a művészetről azt a misztikus leplet, ami máig elfedi sokunk elől. Meg kell mutatnia a művészet tiszta és világos felhasználási módját úgy, hogy mindenki tisztában lehessen felhasználási lehetőségeinek sokrétűségével, mindenki becsülhesse hatalmas értékeit. A múzeum legyen kötetlen és meghitt hangulatú." Ezen célokat követve a Toledo Művészeti Múzeum oktatási programok széles választékát kínálta: filmeket előadásokat, tanfolyamokat, zenei eseményeket, tárlatvezetéseket, mesedélutánokat, kihelyezett munkát az iskolákban, a közkönyvtárakban és az árvaházakban. A Toledo Művészeti Múzeum oktatási tevékenysége messze földön ismertté és elismertté vált. Ezt többek között az is igazolja, hogy a szakirodalom számtalan publikációban emlékezett meg munkájáról, például a Metropolitan, amely Bulletinjében közölte George Stevens cikkét a Toledo Művészeti Múzeumról.[15]

A Toledo Művészeti Múzeum Libby és Stevens által megalkotott oktatási koncepciójának középpontjában elsősorban a fiatalok álltak. Stevens ezt írja: „ez a múzeum a gyerekekre specializálódik", mert „a szépség igéjét ugyan mindenki előtt hirdetni kell, öreg és fiatal előtt egyaránt., a felnőtt azonban nem a legjobb anyag a társadalmi szerkezet megújításához". A Toledo Művészeti Múzeum látogatóközpontú, ezen belül is gyerekközpontú oktatási programjának mozzanatai már 1919-től nyomon követhetők. Ekkor rendezték az első olyan kiállítást vak és süket gyerekek számára, amelynek keretében meg lehetett érinteni a tárgyakat (hands-on program). Sőt, már öt évvel korábban is indítottak olyan akciót, melynek során tizenöt galériát vett rá a Toledo Művészeti Múzeum, hogy rendezzenek gyerekek számára kiállításokat gyermekmunkáról, szexuális nevelésről, higiéniáról, tudományról és művészetről, játékokról, gyerekek ételeiről, továbbá a Montessori-rendszerről. A Toledo Művészeti Múzeum társadalmi nevelésről vallott elképzeléseibe jól beleillik, hogy ők voltak az elsők, akik a négerek közösségét is igyekeztek bevonni. 1908-ban kiállítást rendeztek amerikai néger művészek alkotásaiból. A műtárgyak között ott voltak Henry O. Tanner alkotásai, s a Toledo Művészeti Múzeum fogadást adott Tanner tiszteletére, melyen hatszázan jelentek meg. A néger közösség vezetője nagyra értékelte a múzeum erőfeszítéseit. Két évvel később Henry Roseland arcképeiből rendeztek kiállítást. Ennek megnyitójára is

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

elsősorban négereket hívtak meg.[16] De meg kell emlékezni a társadalom nevelését célzó egyéb programokról is, így például a madárkampányról és városszépítő kezdeményezésről is.

A Toledo Művészeti Múzeum tehát arra törekedett a múzeumpedagógia terén, hogy technikai és történelmi keretbe ágyazva tanítsa a képzőművészetet és a többi vizuális művészetet, megmutatva, hogyan kapcsolódik „a kortársak zenei, irodalmi, iparművészeti, tudományos és egyéb teremtő törekvéseihez". Alapelvükhöz hűen nagy figyelmet fordítottak a kötetlen és strukturáltabb tanulási formák megfelelő váltogatására, így kívánták elérni a művészet széles körű alkalmazását a mindennapi életben. Az 1930-as években azonban újabb irányzat jelent meg, mely kiszorította ezt a népművelői felfogást. Az új iskola még erősebben fókuszált a művészeti nevelésre, és ezzel bizonyára az egyik legnagyobb újítást hozta a szépművészeti múzeumok számára az Egyesült Államokban.[17]

[...]

Pontosan ezzel a céllal indította útjára a Toledo Művészeti Múzeum 1930-ban „Múzeumi Hírlevél Gyermekeknek" c. kiadványsorozatát. E füzetek nyelvezete és stílusa alkalmazkodott a fiatalok igényeihez és szóhasználatához. Reprodukciókat közölt az állandó kiállításon látható műalkotásokról, és olyan leckéket, melyek megkönnyítették az értő műelemzést. Hírt adott a múzeum életéről és a gyerektanfolyamokról. Ebben az időben egyébként alapvetően formalista módon oktatták a szépművészetet és a zenét egyaránt, noha fél szemmel mindig figyeltek rá, hogy az elsajátított tudáselemek és elvek segítsék a mindennapi élet esztétikai ítéletalkotását. A művészet szubjektív megítélése háttérbe szorult a műalkotások formális és érzéki elemzéséhez képest. Úgy tűnt akkoriban, hogy a Toledo Művészeti Múzeum csapata az ár ellen úszik, hiszen országszerte egyre erősödött a progresszív oktatás, és múzeumpedagógus körökben határozottan nőtt Franz Cizek és Victor D'Amico befolyása. Godwin szembeszállt velük és megkérdezte: „vajon eredményes lehet-e a vezetés teljes hiánya, az irányítatlan spontaneitás, amit némely iskolában úgy tekintenek, mint a gyerekek tapasztalatszerzésének áhított módját". Godwin és munkatársai kísérleteket folytattak annak vizsgálatára, valóban letöri-e a gyerekek kezdeményezőkészségét és önkifejezési vágyát, ha formális vagy félig formális módszerekkel tanítják őket. A múzeum ingyenes tanfolyamaira olyan gyerekeket vettek fel, akik „jó képzelőerővel és kezdeményezőkészséggel voltak megáldva". A csoportba egészen kicsik is bekerülhettek, volt köztük ötéves is. Nem biztatták őket teljes spontaneitásra, de segítették egyéniségük kibontakozását. A tanfolyamokat némelyikük öt éven át is látogatta. A tanfolyam célja az volt, hogy a gyerekekben „felkeltse az igényt szabadidejük hasznos eltöltésére, megtanulják a nagy mesterművek szemlélődő élvezetét, és megfelelő kritériumok alapján képesek legyenek olyan ízlésbeli ítéletekre, melyeket naponta meg kell hozniuk saját mindennapi életükben is".[18]

[...] A Toledo Művészeti Múzeum művészetfelfogásának alapja továbbra is az alkotások formális és érzéki jellemzőinek bemutatása maradt, de megőrizte hagyományosan interdiszciplináris törekvését is, így azon volt, hogy a zene mellett az iskolai tanterv egyéb humán tárgyait is bevonja oktatási tevékenységébe. Ennek külön lendületet adtak azok a kísérletek, melyek az 1970-es években indultak, és a kisgyerekek ilyen értelmű bevonására irányultak. Kétféle foglalkozást tartottak kicsiknek. Óvodás csoportokat fogadtak, illetve tanfolyamot szerveztek, melyeken a szülők is részt vehettek gyerekükkel.[19]

[...]

Ahogy az Egyesült Államok kezdte kiheverni a II. világháború hatását, úgy erősödtek újra azok a hangok, melyek a múzeumok fokozott részvételét követelték a közművelődésben. Ezen irányzat egyik hangadója az a Theodore Low volt, akinek írói tevékenységéről már szóltunk. Annak a meggyőződésnek adott hangot, mely szerint a múzeumoknak vissza kell térniük ahhoz a célhoz, amiért megalapították őket. Ideje, hogy „ne csak a gyűjtésre figyeljenek, hanem társadalmi intézményekké váljanak, mégpedig nem csak saját képzeletükben, hanem a gyakorlatban is". Low azt állította, a múzeumok eredeti célja a közművelődés volt, s ebből azt a következtetést vonta le több mint négy évtizeddel a Múzeumok az új évszázadért című kötet megjelenése előtt, hogy „az oktatás ne csak az oktatási osztály célja legyen! Tekintsék céljuknak a kurátorok, az igazgatók és a múzeum többi dolgozója is!" Low úgy vélte, elmúltak azok az idők, amikor a múzeumok megelégedhettek a társadalom felső rétegeit kiszolgáló sznob kiállítások szervezésével. Forradalmi következtetésre jutott:

„A programokat úgy kell kialakítani, hogy minden intellektuális szinten nyújtsanak valamit. Mennyiségileg azonban a felsőfokú végzettségűek kapják a legkevesebbet, az érettségizettek már többet, a legnagyobb rész pedig azoknak jusson, akik az általános iskola után nem tanultak tovább."

Low felfogásában a múzeumpedagógia első számú célközönsége a felnőttek azon rétege, amit ő „intellektuális középosztály" névvel illet. Véleménye szerint „a gyerek művészeti oktatását nagyrészt az iskolákra kell bízni,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

sőt nem szabad kivenni a kezükből". Úgy találta, a képzőművészeti múzeumokban folyó oktatás beleveszik a történeti részletekbe, az ezoterikus ikonográfiába, vagy éppen az esztétika misztikus ködébe, pedig a múzeumoknak „azzal kellene megfognia az embereket, ami érdekli őket, nem pedig azzal, amit szerinte tudniuk kellene". A művészet kultúrtörténeti megközelítéséből kiindulva arra biztatta a múzeumokat, hogy „szálljanak le néha az esztétikai és művészettörténeti katedráról, és annak fényében mutassák be anyagukat, mit jelent az az emberek számára". Rámutatott, hogy az oktatási osztályok tekintélye és mérete egyaránt megnövekedhet, ha a múzeumpedagógusok nem csak művészettörténeti képzést kapnak, hanem a felnőttoktatás elméletét és gyakorlatát is elsajátítják.[20]

Míg Low népművelés-felfogása az intellektuális középosztályra alapoz, mások szerint a múzeumpedagógia társadalmi feladata a munkásosztály elérése. Ezt az utat járta 1942-1943-ban múzeumpedagógus munkatársaival Francis Henry Taylor, a Metropolitan Művészeti Múzeum igazgatója. A szakszervezetek képviselőivel együtt olyan kiállításokat és programokat szervezett, melyek a múzeum termeit elhagyva országjáró körútra indultak. A tárlatvezetések, koncertek és vitaestek témája a munkával volt kapcsolatos. Egy jellegzetes cím ebből az időből: „Művészet és munka az Egyesült Nemzeteknél". Egy Starr nevű szakszervezeti vezető szerint a munkások azelőtt azért nem vonzódtak különösebben a múzeumokhoz, mert azok nem arra figyeltek, ami a dolgozó embereket érdekli, hanem „intellektuális maszlaggal tömték őket". Pedig a művészet feladata abban áll, hogy „segítsen olyan dinamikus bizalmi viszony kialakításában, mely értelmes konszenzust teremt a szükséges társadalmi változások végrehajtása terén". Az ilyen elképzelések meglehetősen furcsán hangzottak a képzőművészeti múzeumok munkatársai számára, hisz őket arra tanították, hogy intézetüket a múlt alkotásainak gyűjtése, tanulmányozása és értő szemlélete céljából hozták létre. Starr azonban kitartóan hirdette eszméit, melyek sokban hasonlítottak a Philip Youtz által meghirdetett programhoz: a múzeumok „váljanak művelődési házakká..." és költözzenek „kisebb, barátságosabb és vonzóbb épületekbe...". Ezen művelődési házak adjanak otthont a munkások művészeti csoportjainak, és rendezzenek kiállításokat a munkások alkotásaiból, még ha amatőrök is. Észben kell tartani, hogy a „dolgozó nők és férfiak nem könyvmolyok", ezért a kiállításoknak olyan didaktikai eszközökkel kell dolgozniuk, mint a plakátoknak, a reklámoknak és a mozinak. E korszak másik szerzője, Buselle szerint a múzeumoknak saját nyelvén kell megszólítaniuk a népet, mert „a szokványos múzeumi rendezvények és kiállítások" viszonylag kevesekhez jutnak el, akárcsak a múzeumi kiadványok. Buselle világosan megmondta, a múzeumoknak a napi eseményekhez kell igazodniuk. Rájuk terhelte a kulturális másság elfogadtatásának felelősségét, a tolerancia hirdetését, és annak megértését, hogy milyen szerepet játszik a múlt a jelen alakításában. Szemléletében a múzeumpedagógia feladata abban áll, hogy közvetlenül és aktívan hirdesse a testvériség eszméjét, és az emberek egyenlőségének és méltóságának alapelvét. Ez a felfogás bizony erősen különbözik azon nézetektől, melyek a múzeumpedagógia feladatát az esztétikum iránti érzékenység fokozásában látják.[21]

[...]

Ezek az idők azonban elmúltak, és újra csökkent a múzeumpedagógia fokozott társadalmi felelősségvállalása. Sok oka volt ennek, többek között az olajválság az 1970-es évek végén, a csökkenő szövetségi kormányzati támogatás, továbbá a konzervativizmus előretörése a pénzügyi és szociális szférában. A múzeumok újra állandó kiállításokkal „stresszelték" látogatóikat, és sokkal inkább modern sznobizmussal csalogatták őket, mint személyes érdeklődésükre alapoztak volna. Nem törekedtek arra, hogy a társadalom és a helyi közösség hasznára legyenek. A video- és diavetítések, a hangos múzeumi séták és az időszaki kiállítások katalógusai persze a látogatók érdekét szolgálták, de a technikai újítások ellenére sem sokat változott a kiállítások elrendezése, és a didaktikai elvek is megmaradtak a hagyományos keretek között. Másfelől viszont sok művészeti múzeum, alkalmazkodva a társadalom elöregedésének demográfiai trendjéhez, az értékrend megváltozásához és a szórakoztatóipar térhódításához, megnövelte a felnőttoktatási programok kínálatát, és igyekezett egyre több lehetőséget adni a különböző generációba tartozók találkozására. Manapság mégis inkább az esztétizáló megközelítés látszik felülkerekedni. A múzeumok ilyen formájú beszűkülésének jele, hogy a Getty Művészeti Oktatóközpont kezd kivonulni a múzeumpedagógia területéről. Úgy tűnik tehát, az interdiszciplináris megközelítés kiszorul a Getty Művészeti Oktatóközpont művészeti ágazatokról alkotott modelljéből. Sokkal inkább az esztétizáló és műkritikus megközelítésre alapoznak, csupán a történelem szűk metszetére összpontosítanak és nem törekednek szélesebb kultúr- és társadalomtörténeti összefüggések feltárására. Abban is sok veszély rejlik, hogy sokan az iskolai didaktikát akarják ráhúzni a múzeumpedagógiára – változtatás nélkül. Különösen az a veszélyes, ha az oktatást azonosítják a tanítással, és mindent az egymásra épülő órák tantervi keretébe akarnak beilleszteni. A múzeumok nem csupán oktatási központok. Felüdülést, szórakozást is elvárnak tőlük látogatóik, akik a legkülönfélébb rétegekből jönnek. Eltérő műveltség és érdeklődés jellemzi őket, lehetnek idősek és fiatalok, sokat látott világutazók és tapasztalatlan gyermekek. Ha a művészeti múzeumok csupán a vizuális művészetek szűk körével kívánnak foglalkozni, akkor szakítani fognak azzal a gyümölcsöző és jól bevált hagyománnyal, melynek keretében a múzeumpedagógia nagyobb egységet

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

igyekezett teremteni, megkísérelve történelmi keretbe helyezni a látottakat, és megpróbálva bevonni a társművészeteket, így a zenét és az irodalmat is.

A múzeumpedagógia négy fő irányzata megfelelő keretet biztosít annak leírására, milyen felfogásban dolgozik egy adott intézmény, milyen érdekek és hiedelmek vezérlik oktató tevékenységét. Amint láttuk, a gyakorlatban kevés múzeum kötelezte el magát mereven egyik vagy másik felfogás mellett. Többé-kevésbé akkor is élnek a különféle módszerek eszközeivel, ha amúgy markánsan kiállnak egyik vagy másik irányzat mellett. S az elköteleződés is sok mindentől függ: meghatározóak a gyűjtemény adottságai, a szűkebb és a tágabb társadalmi és gazdasági környezet, a politikai fejlemények, az ideológiai háttér, a munkatársi gárda, de befolyással van rá a többi művészeti múzeummal folytatott együttműködés vagy éppen vetélkedés is. A múzeumokat tehát sokkal inkább a különböző múzeumpedagógiai irányzatok rugalmas alkalmazása jellemzi, mint az ideológiai purizmus. A múzeumpedagógiával foglalkozó szakemberek között is kevesen vannak, akik egyértelműen elköteleződnének egyetlen irányzat mellett, nincsenek elvakult hívei a kikristályosodott álláspontok képviselőineksem. [...]

3.2.5. Összegzés

[...]

A demokratikus szellemű változások hatására a múzeumok egyre szélesebb rétegek számára váltak hozzáférhetővé, a múzeumpedagógia pedig gondoskodott arról, hogy akik bejuthattak a múzeumba, azok intellektuálisan is megközelíthessék a gyűjteményeket. A múzeumpedagógia hatalmas erőfeszítéssel növelte a programok hatókörét, hatásfokát, szervezettségét, és megfelelő értelmezési anyagokat készített a kiállításokhoz. Az amerikai múzeumpedagógia talán legfontosabb eredménye abban áll, hogy sikerült megváltoztatnia azt a sematikus képet, ami a múzeumokról élt a közvéleményben, és sikerült lerombolnia a pszichológiai gátakat. Ezzel sokak számára hozzáférhetővé tette a gyűjteményekben felhalmozódott tudást.

[...]

A múzeumpedagógia tehát nagy lépéseket tett célja felé. S ez a cél nem más, mint a múzeumokat a népek egyetemévé tenni.

3.2.6. Hivatkozások

1. Toledo Múzeumi Hírek,*1908. 2. és 12.*

2. Wyer, R. 1914. Egy művészeti múzeum koncepciója és igazgatása. Muskegon, 9-11.

3. Dick, S. 1929. Beszámoló a múzeumban folyó oktatásról. 1929. október 9. és 1929. december 31. Philadelphia Múzeum Archívuma.

4. Taylor, F. H. 1933. Oktatási program. Worcester Művészeti Múzeum Közleménye, 1933. nyári kiadás, 27-28.

5. Munro, T. 1956. Egy művészeti múzeum oktatási funkciói. Indianapolis, 332, 335-336.

6. Cleveland Művészeti Múzeum Közlönye. Zene a múzeumban. 1918. május 5. 51-58; és Munro, T.: Oktatási tervek 1933-34-re. 1933. október, 127.

7. Watson, D. C. 1918. Egy művészeti intézmény nagy érték lenne a városnak. Milwaukee Journal, 1918. június 23.

8. Detroit Művészeti Intézmény éves beszámolója. 1899, 13.

9. Toledo Múzeumi Hírek, 1907. november, 1.

10. Ua. Igazgatói jelentés. 1943. március.

11. Toledo Művészeti Múzeum éves beszámolója. 1906, 18-19.

12. Rogers, D. T. 1978. Az ipari Amerika munkamorálja. 1850-1920. Chicago, University Press, 83-87.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

13. Youtz, P. N. 1933. Múzeumok a társadalom szolgálatában. Múzeumi Hírek, 1933. december 15. 5-8.

14. Ua. 1933. szeptember 15. 6-8.

15. Toledo Művészeti Múzeum éves beszámolója. Az elnök jelentése. 1906, 9.

16. Uo. 10.

17. Toledo Művészeti Múzeum. Oktatási munkánk. Múzeumi Hírek, 1921. október.

18. Godwin, M. O. 1936. Tanít a múzeum. 1-5, 8, 10-14.

19. Wittmann, O. 1960. Toledo Művészeti Múzeum oktatási programja. Múzeumi Hírek, 1960. február, 20-23.

20. Low, T. 1943. A múzeumoknak A-vitaminra van szüksége. Múzeumi Hírek, 1943. március 1. 10-12.

21. Abell, W. 1946. Művészet és munka. Művészeti Magazin, 1946. október, 235–236.

3.3. C.3. DR. KONCZ ISTVÁN – DR. NAGY ANDOR JÓZSEF A média pedagógiai és pszichológiai problémái[10]

(Részletek)

3.3.1. A média funkciói

A média sokfunkciós eszközrendszer. Nagyon sok mindenre képes. A médiapedagógiánál maradva itt csak utalunk arra a tényre, hogy vizsgálataink, a szakirodalomban nyert ismereteink alapján állíthatjuk, hogy többek között megerősítheti a személyiségben rejlő értékeket, illetve újabb értékekkel teheti gazdagabbá. Alakítóan hathat a személyiség változására. A sokfunkciós voltából adódik, hogy tömegméretű elterjedése, világhódítása, rendkívüli népszerűsége gyorsította föl azt a folyamatot, amelynek eredményeként a világ minden részén ott található, alkalmazható.

A személyek és közintézmények média iránti érdeklődése a kor természetes velejárója. A funkciók a médiában komplex módon érvényesülnek, ami eleve növeli a hatékonyságot. Az élményszerűség adott. A szerzők, az alkotók írásaikkal, műsoraikkal számos feladatot igyekeznek kielégíteni, versenyre kelve alkotótársaikkal.

[...]

Az Iskolarádió és az Iskolatelevízió adásait, az oktatófilmeket azért is kedvelték a tanulók, mert a „hagyományos” tanóráknál lényegesen érdekesebbek voltak, élményt is jelentettek.

Az olvasás általában hozzájárul a relaxáláshoz is. Az ismeretnyújtás mellett pihentet, szórakoztat. A rádió friss hírekkel, újabb információkkal, zenei és egyáltalán auditív élményekkel gazdagít. a számítógép közhasznú munkaeszköz is, népszerű játék is, levelezési, informálódási lehetőség is stb.

A médiafunkciók tehát összetettek. A hatalom, a közművelődés, az ismeretterjesztés, az informálás, a tájékoztatás, a szórakoztatás, az értékteremtés-értékátadás és még sok minden más eszközrendszere.

3.3.2. A közművelődés és a média

[...]

A média és a tömeg kapcsolata összefügg a közművelődési funkció rendszerével. A közt szolgálja, a közízlést fejleszti, a köz műveltségét kívánja gazdagítani, többek között az önművelés eszközrendszere is.

3.3.3. Az informáló média

A ma embere a legfrissebb hírek ismeretében léphet ki otthonából reggelente.

[10] In dr. Koncz Istán – dr. Nagy Andor József: A média pedagógiai és pszichológiai problémái. Szentendre, 2002, Image Kiadó, 75-206.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...]

Hermann István arra a megállapításra jutott, hogy a média funkciói közül a legfontosabb, hogy nyitottá teszi az embert, fogékonnyá a társadalmi problémák iránt, a tudomány, a művészetek, a kultúra fejlődésével kapcsolatban. Kétségtelen. hogy a magára valamit is adó ember nem érzi jól magát olyan társaságban, ahol nem lehet partner, ahol nem tud reagálni az újságban megjelent, rádióban hallott, televízióban látott hírekre, problémákra, ahol képtelen a véleménynyilvánításra.

[...]

3.3.4. Értékteremtő – értékközvetítő funkció

A médiapedagógia szempontjából a legjelentősebb az értékteremtés, értékalkotás az értékek létrehozása s azok közvetítése a tömegek számára.

Az érték szociálpszichológiai megközelítésben olyan produktum, ami hasznos mind az egyén, mind a társadalom számára. Közösségfejlesztő és egyben individuális szerepet betöltő. Ezáltal segíti az egyén fejlődését, és egyben gazdagítja a közösséget is. A pedagógiai érték az egyén konstruktív, eredményes életvezetése, amely tehát értékes a közösség számára is.

Egyes szakírók szerint az elmúlt évtizedek pedagógiai elméletéből az értékekre alapozott nevelési modellek hiányoztak. A devianciát, az antiszociális magatartást, a veszélyeztetett gyerekek számának növekedését az értékvesztéssel, az értéktagadással, az értékválsággal hozzák kapcsolatba. [...]

E megállapítás valódiságát elismerve, a következőkben arra törekszünk, hogy az értékközvetítő média kerüljön középpontba, nem feledkezve meg az ellentmondásos jellegéről se. [...]

Hagyományos értéknek tekinthető:

– az egészség,

– a műveltség,

– az erkölcsösség és újabb keletű:

– a tolerancia.

Az utóbbi érték az európai integrációs folyamatban nyert egyre jelentősebb szerepet, hiszen az európaivá válás egyik kritériumát jelenti.

Ami általában a pedagógiában érték, értékként jelenik meg a médiapedagógiában is, mint közvetítő eszközrendszerben, amely – amint arról már korábban írtunk – tényleges tömegekre képes hatást gyakorolni, tömegeket tud befolyásolni.

Az értelmes életet élő ember maradandó értékekben gondolkodik. Tudatosan válogat a valódi és az álértékek között. Képes eligazodni az értékek zavaros világában is.

A fogyasztói társadalom által kialakított, üzleti alapokon nyugvó média sokszor mossa össze a valódi és az álértékeket, amelyek között a gyermekek és fiatalok igen nehezen tudnak eligazodni. [...]

A gyermekek jelentős része a jó szóra kevésbé hallgat. Ha médiától kapott értéket számára kedvezőbb képben tüntetik fel, azt fogadja el, azt utánozza, modellként azt követi. A fentiekből következik a média értékközvetítő funkciójának sajátossága.

Figyelmet érdemel e vonatkozásban dr. Sallai János médiakutatásai alapján megállapított értékrendi probléma is. 1998-as vizsgálata szerint a média mint modellképző, rendkívül fontos szerepet tölt be. Érdekességképpen hadd álljon itt a fiataloktól nyert vélemények alapján az „ideális” ember képe:

– 20 és 30 év közötti;

– külsőleg szép, vékony (káprázatos haj stb.);

– egészséges, mosolygó, optimista;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– erőszakos, önbíráskodó;

– csak az érzései által vezérelt, az erkölcsisége nem jellemző;

– alacsony tűrőképességű;

– jólétben élő;

– pongyola beszédű, trágár.

A példaválasztásban a média szerepe egyértelmű, különösen azoknál a fiataloknál, akiknél a szűkebb környezet nem produkál jobb választási lehetőséget, akik szerint a televízióra nagyobb szükség van, mint az apára! – ahogyan erre egy korábbi amerikai vizsgálat mutatott rá.

Már jeleztük és még jelezni fogjuk. hogy a média ellentmondásos hatású. E megállapítás vonatkozik az értékekre is. A médiát azonban, illetve csak a médiát okolni bármilyen probléma érzékelésekor helytelen.

Az értékteremtő-értékátadó funkció átadásában érdemes összevetést tenni az iskolapedagógia és a médiapedagógia között.

Az iskola kötelező jellege helyett a médiának egyik legjellemzőbb sajátja, hogy szabadon választhatják alkalmazását, felhasználását. A kötelező jellegtől a gyermek, a fiatal, de még a felnőtt is idegenkedik!

A média használata elsősorban szabadidőben történik. Ebből adódik, hogy ki-ki maga választja meg, hogy minek látja értelmét, hasznát, jelentőségét, miben lát igaz értéket, kellemes, élményt adó, szórakoztató lehetőséget. A médiumokkal szívesebben találkoznak a gyerekek, mint tanítóikkal, tanáraikkal. Szívesebben ülnek le a televízió, a videó, a számítógép elé, mint az iskolában a padokba. A médiummal való találkozás ugyanis nem jelent különösebb számonkérést, ami az iskolában viszont természetes, elengedhetetlen része a pedagógiai folyamatnak. Az iskolában általában a pedagógusok direkt módon igyekeznek hatni tanulóik személyiségére, követendő modellt képezni, példát adni, ami utánzásra érdemes. A tanulók ettől nagyon sokszor idegenkednek! A médiumban megjelenő modellek között válogatni lehet kinek-ki- nek ízlése, értékítélete, szimpátiája szerint. Nem véletlen, hogy a gyermekeink által választott követendő példa – vizsgálataink szerint is általában nem a pedagógus (de nem is a szülő), sokkal inkább a superman, a képernyőn megjelenő hős, a gazdag, ügyeskedő, világjáró, izmos, szép testű szereplő.

Amerikai kutatók mutattak rá arra a tényre is, hogy a gazdasági fellendülések idején a gyermek azt tapasztalja, hogy minden megoldódik magától, nem kell tenni valamiért is valamit. Ennek következménye, hogy a gyermekből lett fiatal tele van társadalmi elvárással. Úgy véli, hogy neki minden jár, különösebb erőfeszítés nélkül juthat akár diplomához, álláshoz, lakáshoz, autóhoz, még a szerelemhez is. Amennyiben nem nyeri el valamelyiket is kívánságai közül, nem magát hibáztatja, sokkal inkább a szülőket, a társadalmat, a rendszert stb. A világgal van baj, nem vele! – vonja le a konzekvenciát és okolja a médiát is, amely félretájékoztatta, nem mondott igazat, hiszen csupa szépre, csupa jóra, csupa csodálatosra rajzolta számára a jövőképet.

3.3.5. A média és a legfőbb érték

[...]

Mit tehet a média az egészség értékének társadalmi elfogadtatásáért, milyen feladatokat vállalhat az egészségmegőrzés, a betegség-megelőzés, a mentálhigiénés állapot fenntartása, a társadalmi közérzet javítása, az egészségkultúra fejlesztése folyamatában?

Nagyon sokat!

Andrásné dr. Teleki Judit szerint „a média szocializációs ható tényező, mely vélemény- és viselkedésalakító, értékrendszert befolyásoló szerepe hatékony segítséget nyújthat a testkultúra fejlesztésére, a rendszeres testedzés és sportolás társadalmi méretű elterjesztésére, az egészséges életmód értékeinek propagálása terén.

Több éve tudjuk, látjuk, tapasztaljuk, hogy fiataljaink mozgásszegény életmódot folytatnak, helytelenül táplálkoznak, keveset sportolnak, egyre többen a droghoz, az alkoholhoz folyamodnak, emelkedik a dohányzó tanulók száma is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Életmódkultúránk statisztikai adatainak ijesztő tendenciája miatt társadalmunk főbb problémájává vált: hogyan lehetne azokat az elváltozásokat megelőzni, amelyeknek okai nem különböző kórokozókban kereshetők.

A televízió, videó, számítógép, és napjainkban már a családoknál sem ismeretlen internet, tömegkommunikációs szerepe óriási. A megfelelő információkat adó programokat a nevelőtevékenységbe be kell vonni."

[...]

A média egészségteremtő, értékközvetítő szerepére is sajátos kétarcúság jellemző. A médiával eltöltött idő mennyisége eleve egészségrontó, problémát okozó lehet. A média túlzott fogyasztása a meglehetősen csekély szabadidő rovására megy. Sok esetben nem marad idő hasznos, egyéb időtöltésre, igényes, személyiséggazdagító program megvalósítására.

Ma még nem eléggé ismert a mozgókép hosszas figyelésének szemkárosító hatása, de egyre többen emelik fel szavukat a tartós ülésből következő egészségkárosító következményekkel kapcsolatban. A természetes mozgásigény kielégítetlen volta, a szív és az érrendszer edzésének hiánya, az izomzat egészséges fejlődésének csökkenése, a tartós ülés következményeként értékelhető hanyag testtartás, hajlott hát, gerincprobléma stb. mind-mind összefügg a média ésszerűtlen használatával – amelyre többek között Baselban mutattunk rá egy televíziós interjúban, mint saját vizsgálatunkból következő eredményre.

Beöthy-Molnár András egyik tanulmányából valók a következő mondatok: „A televízió és a rádió által közvetített magatartások, a szereplők gondolkodását tükröző beszéd, mind megannyi modell a nézőnek és a hallgatónak. Különösen nagy a jelentősége ennek a gyermekek és a fiatalok esetében, akik a felnőtteknél még valószínűbben követik e mintákat, és gyakran kritika nélkül átveszik és alkalmazzák a hasonló helyzetekben mint helyzetleírást és problémamegoldási módot. Másrészt a világképet is befolyásolja a média által nyújtott tényszerű információ is."

A fenti megállapítás valós voltára hivatkoztunk számos helyen a korábbiakban olyan mozgóképes példákkal, amelyek az egészségtelen életmódot propagálják. Láthatunk a televízióban vagy akár a videó segítségével olyan szimpatikus, tekintélyes szereplőket, akik rendszeresen dohányoznak, italoznak, kábítóznak stb.

A negatív példa elszomorító hatására, illetve példa utánzására mutattak már rá számosan, főleg olyanok, akik mindenért a médiát igyekeznek okolni.

[...]

A fentiekből kitűnik a média problémás szerepe, de rámutathatunk itt a média felelősségére is. Állíthatjuk, hogy társadalmunk mentális, de egyáltalán egészségi állapotának alakulásában szerepe van a médiának is, jóllehet erre nincs bizonyíték, de az ellenkezőjére sem!

Megvalósíthatatlan elképzelésnek tűnik az olyan kontroll alkalmazása a médiával szemben, ami kiszűrné a vélhetően káros hatásokat, a szadista, a brutális, az erőszakos, a perverz, az erotikus, üres cselekményeket, tartalmakat hordozó műsorokat, vagy akár az öngyilkosság, kínzás. folyamatát látványosan bemutató jeleneteket!

3.3.6. A média műveltségközvetítő funkciója

[...]

Amint az ismeretes az 1996-os esztendő az egész életen át tartó oktatás és képzés éve volt. Erre az alkalomra jelent meg az Európai Bizottság úgynevezett „Fehér könyve", amely többek között foglalkozott az információs társadalom hatásával is, aminek köszönhetően megváltoznak az oktatás módszerei, a tanító és a tanuló közötti kapcsolat és sok minden más. Itt olvasható, ami az új médiumokból következik többek között, hogy az addig passzív kapcsolatot interaktivitás váltja fel, ami jelentősen módosítja a hatékonyságot. A jövőképbe tartozik, hogy bizonyos európai minőséget kell produkálni az integrációs folyamat eredményeként, ami jelenti a legalább két idegen nyelv oktatását, birtoklását, a legkorszerűbb módszerek alkalmazását, az úgynevezett európai nyelvek mindennapos használatának elterjedését az iskolai oktatás minden szintjén.

Teljesen természetes, hogy e folyamatban a médiának kiemelt szerepe van és még inkább lesz. A média kiválóan alkalmas többek között a műveltségállapot fejlesztésére, az idegen nyelvek oktatására és gyakoroltatására, a motiválásra. Érzékelhető, hogy miután nagyon sok idegen nyelvű csatorna műsorából

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

válogathatnak az emberek, a képek nyelvén nem mindenki ért, főleg angol nyelv tanulására adják fejüket minden különösebb elképzelés vagy nyelvvizsga letétele nélkül.

[...]

Egy időszakban sajátos feladatként jelent meg a rádióban az iskolapedagógia direkt támogatása műsoraival. A rádió megjelent az iskolában egyes tantárgyakhoz, valamint az osztályfőnöki órákhoz sugárzott műsoraival. Az irodalom, az ének-zene, valamint az osztályfőnöki órák az iskolarádióban nagyon népszerűek voltak, élményként hatottak. Problémát jelentett viszont a műsoridőhöz való alkalmazkodás nehézsége. E vonatkozásban a pozitív változást a magnó megjelenése jelentette. Az iskolarádió magnótára tette lehetővé a műsorok tudatos beépítését a pedagógiai folyamatba. Tapasztalataink szerint leginkább az osztályfőnökök éltek az iskolarádió adta lehetőségekkel. Majd minden kötelező téma hangjáték formájában jelent meg, a műsor meghallgatását követően az osztályfőnök irányításával megvitatták a tanulók az adott témát, amit a magnóra rögzített iskolarádiós adás exponált.

[...]

Ahogy az iskolarádió valóságos reneszánszát jelentette a magnó megjelenése és elterjedése, hasonlóan jelentős változást hozott az iskolatelevízió esetében a videómagnó. Felhasználásával megszűnt a műsoridőhöz való alkalmazkodás kényszere. A pedagógusok alaposabban készülhettek fel a rögzített műsorok pedagógiai folyamatba történő zökkenőmentes beépítésére. A teljes műsor helyett részletek kiválasztásával is élhettek a tanítók, tanárok. Lényegesen hatékonyabbá vált az iskolatelevíziós magnótár fölhasználásával a műsorok tudatos pedagógiai alkalmazása.

[...]

Korábban utaltunk az Európai Bizottság úgynevezett „Fehér könyvére”, amely az európaisággal kapcsolatban többek között a következőket tartalmazza: „Az ember társadalmi pozícióját egyre inkább azok az ismeretek fogják meghatározni, amiket meg tud szerezni magának. A jövő társadalma ekképpen olyan lesz, ahol a tudás jó befektetés, olyan társadalom, amelyben tanítanak és tanulnak, ahol minden ember maga tervezi meg saját képzését; más szóval: egy kognitív társadalom.”

E társadalomban meg kell valósulnia művelődés esélyegyenlőségének, az érettséginek általánossá kell válnia, a számítógépnek mindennapi használati eszközz kell válnia, ami az új írásbeliséget jelenti; amit mindenkinek el kell sajátítania, amelyben a multimédia, globális média által hatalmas ablak nyílik a világra!

3.3.7. Az erkölcsösség és a média

Az erkölcsösség mint érték közvetítésére is kiválóan alkalmas a média. Mind a világi, mind a valláserkölcs, a magán- és a közerkölcsről szóló publicitás rendkívül jelentős. Igaz, hogy az újságok címoldalán általában nem a jó, a jót tevő, a jót akaró jelenik meg, hiszen annak nincs hírértéke, ami természetes, az nem szenzációs! Az idegenforgalomból is élő hazánkra különben sem vet jó fényt a külföldiek szemében erkölcsi arculatunk reális bemutatása, a közbiztonság romlása, a prostitúció, a korrupció stb.

[...]

Nem vitatható, hogy az erkölcsi szokások kialakításában is meghatározó szerepe, jelentősége lett a médiumoknak, de különösen a televíziónak.

[...]

A média Janus-arcú volta ez esetben is megmutatkozik. A jó nem mindig nyeri el jutalmát, sőt már a mesékben is a gonosz diadalával találkozhat a kisgyermek. A humanitás, az érzelmi kötődés, a szeretet nagyon sok fiatal esetében nosztalgikusnak, romantikusnak, lírai csöpögésnek hat. A televíziók csatornáin, a regények lapjain ölik egymást, folyik az emberi vér. A brutalitás, az erőszak, a verekedés, a gyilkolás napi rendszeres látvány. A terrorizmusról, a maffiáról kapott hírek dömpingje már szinte megszokottá válik.

Az 1986-os sajtótörvény 3. -a első pontjából ragadjuk ki a következőket: „A közerkölcs megsértését jelenti a megbotránkoztatást kiváltó, brutális, trágár, pornográf jellegű, a társadalmi, emberi értékeket semmibe vevő életvitelt hirdető sajtótermékek közlése”, de ugyanennek a megállapításnak kellene vonatkoznia a többi médiumra is. Leginkább a televízióra és a videóra, ami a sajtótermékeknél lényegesen népszerűbb.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Nem véletlen, hogy 1995 márciusában II. János Pál pápa a Vatikán médiabizottságában elhangzott beszédében megfogalmazta: hogy erősödik a társadalmi ellenérzés azokkal a filmekkel, videóval, televízió-műsorokkal szemben, amelyek rontják az erkölcsösséget, illetve aláássák a kulturális értékeket.

Figyelmet érdemel a Magyar Katolikus Püspöki Kar 1996-os médiával kapcsolatos körlevele is, ami többek között arra mutat rá, hogy sajnálatos módon a médiumok nem járulnak hozzá a harmonikusabb, emberibb élet megteremtéséhez, az egészségesebb társadalom, a morális gazdaság, a tisztább közélet kialakításához.

Amennyiben a média erkölcsi értékeket hordozó szerepe pozitív tendenciát mutatna hazánkban, az elmúlt kilenc év alatt nem duplázódott volna meg a rendőrség által feltárt bűnesetek száma!

A vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy gyermekeink, fiataljaink médiával való kapcsolata az elmúlt évek alatt jelentősen nőtt. Vajon szabad-e összefüggést keresni a feltárt bűnesetek számának növekedése és a médiával való kapcsolat erősödése között.

Azon mindenképpen érdemes elgondolkodni a médiumok irányítóinak is, hogy a bűntényekről való „hír értékű" beszámolók mennyit ártanak hazánknak, az „őszinteség" idegenforgalmunknak stb. Külön vizsgálat tárgya lehetne a „Beszélő", a „Kriminális" műsorsorozat is, ami akár módszertani továbbképzés, az ötletadás szerepét is betölti a bűnözők számára, ugyanakkor félelmetes az idősek esetében, akik sokszor még fényes nappal sem érzik biztonságban magukat saját lakásukban.

A gyermekek félelme is összefügg a médiával, amelyre egyik legutóbbi budapesti vizsgálat is rámutatott. Az Új Pedagógiai Szemle 1998. áprilisi számában „Én attól félek legjobban" címmel szerkesztett beszélgetést közöl kiskamaszok hétköznapi félelmeiről, amelyre már hivatkoztunk.

[...]

3.3.7.1. A tolerancia mint pedagógiai érték megjelenése a médiában

A rendszerváltoztatás előtti időszak már érzékeltette azokat az elvárásokat, amelyeket a már említett uniós csatlakozás mintegy kötelezően ír elő.

[...]

A tolerancia – amint az ismeretes – türelmességet jelent, tágabb értelemben mások vallási, politikai, gazdasági, kulturális (tegyük hozzá szexuális) nézetei iránt tanúsított türelmes magatartást.

A toleranciának mint pedagógiai értéknek lényege a hagyományok tiszteletben tartására törekvő, békés társadalom létrehozása.

Bibó István szerint a tolerancia a „demokratikus bölcsesség magasiskolája", amely maga után vonja a szociális érzékenységet is.

A tolerancia a médiában viszont az előítélet-mentességet, a humanitást, az erkölcsösséget, az igazságosságot, a tapintatot, az őszinteséget kell jelentse.

[...]

A tolerancia értékként való elfogadtatása a gyermek- és a fiatalkorúak esetében alapvető fontosságú. Nyilván e téren az iskolának, a szakoktatásnak, a szoktatásnak van jelentős szerepe, de nagyon sokat tehet a média is. S ki tolerálja a „Való világot"?

A politikában az ellenzéknek nem ellenségként kellene fellépni. A pártos érdekek helyett egy célért, a népért, a nemzetért kellene harcolni, ütközni. Költőink vágya a Duna menti népek összefogása, egyet akarása mindmáig szándék maradt. Nagyjaink fennen hirdették a magyarság összefogásának szükségességét, de jelentős változás e téren nem történt. A médiában is azt tapasztalhatjuk, hogy szinte ahányan vagyunk, annyifelé húzunk.

3.3.8. Az esztétikum és a média

Az erkölcsösség és az esztétikum összefüggése egyértelmű. A szép és a jó nyelvünkben szinte rokon értelmű szavak. Hányszor mondja a szülő, hogy gyermekem ez nem volt szép tőled, holott a szép esztétikai kategória!

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A természetben, a társadalomban és koncentráltan a művészetekben megjelenő esztétikum a médiában kezdettől fogva nagyon fontos szerepet kap.

[...]

A média arra is ösztönöz, hogy az olvasó, a hallgató, a néző maga is váljék az esztétikum létrehozójává. Egyeseket írásra, másokat éneklésre, táncra, versmondásra, színjátszásra serkent. Emlékezetes, hogy a „Repülj páva" óriási népszerűsége nagyon sok, népdalokat éneklő kórust szült.

A közízlésfejlesztés problémás volta is összefügg a médiával. A tévé képernyőjén egyre több az úgynevezett „szappanopera", aminek értékelésével számosan foglalkoztak! Nagyon sok olyan gyenge alkotás jelenik meg a médiában, ami a szerény anyagi lehetőséggel hozható összefüggésbe. Ez esetben azonban véleményünk szerint szerencsésebb volna akár a műsoridőt csökkenteni vagy elővenni az olyan archivált konzerv anyagot, ami tényleges értéket hordoz.

Sajnálatos módon terjed a kulturálatlan beszédmód, a trágárság is médiában. Az „édes anyanyelvünk" tisztaságáért küzdők fáradozásai ellenére szinte tömegméretűvé vált a köznyelvi trágárság a mindennapi szóhasználatban, amit sokan a médiának is tulajdonítanak. Egyes televíziós csatornák valósággal ontják a trágár kifejezéseket, a gusztustalan, kulturált miliőben visszataszító szavakat, amelyek a szép magyar beszédtől, az esztétikus kifejezésektől rendkívül távol állnak.

Sokan nyilatkoznak úgy, hogy a kommunikációra mindig is jellemző volt, hogy nem csupán az értékek jelentek meg benne, ami jellemző a médiára is. „Egy évezreddel ezelőtt – nyilatkozta Vámos Tibor akadémikus az Új Pedagógiai Szemle 1997. július-augusztusi számában – nemcsak a homéroszi eposzok terjedtek élőszóban, hanem nagyon silány, értéktelen, sőt erkölcsi szempontból esetleg káros versek is. A kommunikáció különböző formáiban mindig jelen volt az értéktelen is, mindig volt egy bizonyos selejthányad, ám kétségtelen, most ennek az aránya a korábbinál sokkal nagyobb lett. A pedagógia, a nevelés feladata az, hogy megtanítsa a gyerekeket arra, hogy értékeik legyenek, s arra is, hogy ezen értékek birtokában tájékozódni, választani, szelektálni tudjanak. Ez nemcsak az internetre igaz."

Velkey professzor is problémára hívja fel figyelmünket a médiával kapcsolatban, amikor arra a tényre mutat rá, hogy „tánczenekaraink megjelenésével, öltözködésével, deceberált, narkomániás állapotra utaló magatartásával késztetést s példát adnak. Az igazi és értékes pol-beatet a tánczenék szövegeiben felváltotta a primitív ízléstelenség, az örök emberi értékek tagadása, azok gúnyolása. Hazánk jól ismert romló egészségi állapotát javítani igyekvő egészséges életmódra nevelés, egészségügyi és pedagógiai erőfeszítésével szöges ellentétben álló életstílus hirdetésével, azok effektusát rontják."

A sommás ítélet elemei vitathatók ugyan, de valamennyiünk előtt ismert, hogy az általánosításban mindig van túlzás. Az is tény, hogy a fiatalokat jelenünkben leginkább a zene érdekli, amelyhez ideológiát alkotnak, amelyben hovatartozásuk is megjelenik. Ez a zene sok esetben generációkat választ el egymástól!

A tömegvonzó média egyben tömegrontóvá is válhat. A közel 40, vagy akár 90 csatorna műsoraiban válogatni akaró magyar tévéző sokszor nem talál igényeinek megfelelő műsorokat. A fő műsoridőben a távkapcsolót szorgalmasan nyomogató néző csak olyan amerikai filmekkel találkozhat, amelyek rontják az ízlésvilágát. A média amerikanizálódása jelenti azt is, hogy a magyar néző is kénytelen rászokni olyan kultúrára, amihez nem sok köze van. A köz- és a kereskedelmi adók versengése sem mindig előnyös, hiszen a reklámbevétel növelése érdekében a nézőket gyakran igénytelen műsorokkal árasztják el. Ez jellemző a könyvkiadásra, de nagyon sok sajtótermékre is. Nem jellemző viszont szerencsésen a rádióra.

3.3.9. A média személyiségalakító szerepéről

A legszívesebben a média személyiségfejlesztő szerepéről írnánk, de nyilvánvaló, hogy a személyiség a média hatásrendszere eredményeként se mindig alakul pozitív irányba. Való igaz, hogy nem csupán a hatásmechanizmus megítélése ellentmondásos, de tények igazolják, hogy valamennyi médium különbözőképpen alakíthatja a személyiséget. Evidenciaként fogalmazódik meg, hogy minél nyitottabb egy személyiség a különböző hatásokra, annál inkább reagál azokra.

A személyiségről tudjuk, hogy úgynevezett „totális csúcsfogalom", amely számos tulajdonságot foglal magában, a viszonylag állandó tulajdonságok és tevékenységmódok összjellege, integrált része.

A személyiség alakulása, jobb esetben fejlődése, tevékenysége folyamatában megy végbe. Az emberiség legnagyobb gondolkodói szerint az ember lényege a tevékenység és a tevékenységet meghatározó

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

viszonyrendszer. E megállapításból következik a nevelés cél- és feladatrendszere. Az ugyanis, hogy ki kell alakítani a nevelési folyamatban a személyiség tevékenység- és viszonyrendszerét. Tehát a pedagógiában elsősorban cselekedtetni kell! Programot kell adni, amely tevékenységre késztet, ami által lehetőség szerint pozitív irányban változik a személyiség.

A médiapedagógia szerepéről szóló vélekedések e vonatkozásban két nagy csoportba oszthatók. Az egyik szélsőséges tábor azt vallja, hogy a média passzivitásra készteti a személyiséget.

Jellemző, hogy dr. Kelemen László és sokan mások azért ítélték el az iskolatelevíziót, mert azt a véleményt alakították ki róla, hogy a tanulókat passzív magatartásra kényszeríti! Ez az állítás természetesen már akkor se volt igaz. Jóllehet általában ülve olvasunk, rádiózunk, tévézünk, videózunk, de az úgynevezett belső aktivitásunk megléte nem vitatható. Az is igaz viszont, hogy nem mindenkinek egyformán „jár az agya", az olvasás, a rádiózás, vagy a mozgóképpel találkozás folyamatában, de akár a számítógép előtt ülve se képzelhető el a „lazítás".

A másik tábor állítja, hogy a média cselekedtet, tevékenységre serkent. Legszívesebben e nézetet vallókkal értenénk egyet, abban az esetben, ha az emberi személyiség csak a média hatásának lenne kitéve, ha mindenki ugyanarra a hatásra ugyanúgy reagálna, alakulna személyisége, változna, fejlődne. Egyéniségünkből következik különbözőségünk, mindenki mástól való sajátosságunk. Ebből következik a reagálásunk különböző volta is.

Állítjuk számos szakíróval és többek között Lovass Györggyel együtt, hogy „a személyiségformálásban leghatékonyabb eszközeink, értékközvetítésre alkalmas médiumaink egy része a vevő érdektelensége, kényelmessége, tudatlansága miatt éppen a színvonal csökkenése felé irányító hatást fejt ki. A média adott társadalmi, politikai, gazdasági érdekeltségi viszonyok között felhagyván saját érdekében az értékközvetítéssel, a piacon árulja olcsó üveggyöngyeit, kábítószerét. Jól láthatóan egymást erősítő öngyilkos folyamat indulhat el, mely úgy tünteti fel, mintha az eszköz lenne a káros, s ebben még közmegegyezésre is képes jutni a manipulátor, az igénytelen felhasználó, sőt néhány jó szándékú, de felszínen maradó tudományos elemző is."

[...]

Témánk szempontjából rendkívül fontos gondolatokat tartalmaz a Pennsylvaniai Egyetem Média Tanszékének professzora, Georg Grébner nyilatkozata is, amely 1997 májusában hangzott el a Magyar Televízió Nemzetközi Tanácskozó Testülete ülésén: „A közszolgálati műsorszórás választása végül is az Önök döntése abban az értelemben, hogyan akarják felnevelni gyermekeiket, miként szocializálódnak, ki lesz a hős a gyermek szemében. Gondoljanak csak bele, a meséket, a történeteket már nem a szülő, nem az iskola, nem az egyház mondja el. Nem közösségben kapnak mesét, még csak nem is a saját anyaországuktól. A mesék felét olyan globális eszközök sugározzák, melyeknek eszük ágában sincs törődni a gyermekekkel. A marketing szemléletben valódi mondanivaló nem nagyon keletkezik."

Súlyos mondatok ezek, amelyek valóságtartalmát nem lehet vitatni!

A szülőknek és mindannyiunknak, akiknek a személyiségalakítás a feladata, jel- zésértékűek lehetnek a médiával kapcsolatban megfogalmazottak. Jó lenne, ha minél többen foglalnának állást, mondanának véleményt, fogalmaznának meg javaslatokat is. A médiumok azonban élik önálló életüket. A szerzők, az alkotók, a piacorientált világban szinte azt tesznek, amit akarnak, illetve amit jónak látnak.

Ezért is fontos a médiapedagógiával való foglalkozás, a média tudatos alkalmazására szoktatás, nevelés, a médiumokkal való békés együttélés!

E vonatkozásban figyelmet érdemel az Osztrák Oktatási és Művészeti Minisztérium 1994-es köriratában megfogalmazott idevonatkozó néhány mondat, amely a médianevelésnek alapvető feladatául tűzi ki, hogy a tanulókat képessé tegye a világban való eligazodásra. E szerint tudatosítani kell a tanulókban, hogy a média hozzájárul a politikai ítéletalkotáshoz, a manipuláláshoz is. Fel kell velük ismertetni a média fiktív voltát, „sajátos valóság" alkotását, a működési lehetőségeiket, a médiaszövegek különböző hatását, a szociális és a nemi szerepek sztereotipizálásának veszélyét. A tanulókkal önálló médiaszövegeket kell készíttetni a körirat szerint, fotózni, filmezni és videózni is kell a tanulóknak, illetve a feladatok között szerepel iskolarádiós műsorok készítése is. Az elmélet és a gyakorlat egységében fogalmaz a dokumentum. Egyértelműen olvasható ki abból, hogy a gyakorlati feladatok célja a kreativitás fejlesztése mellett a motiváció, a saját médiatapasztalatok gyűjtése.

Hasonló dokumentumok szabályozzák a médianevelést többek között Nagy-Bri- tanniában és az USA számos államában is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A témánk szempontjából érdekes összevetést tesz Tóth Géza a média és iskola nevelése között. Egyet kell értenünk azzal a megállapítással, hogy „az általános és a középiskolás korosztály számára a média életmód-, ízlés- és személyiségformáló hatása legalább akkora, vagy még nagyobb, mint az iskoláé. A film, a televízió, a videó, a számítógép, a rádió, a nyomtatott sajtó egyre nagyobb teret követel magának az ifjúság életében is, így mind az információszerzés, mind a szabadidős tevékenységek egyre inkább a médiához és nem az iskolához kötik ezt a generációt. Különösen akkor, ha gyakorlattá válik a nevelésben az a kettősség, amit egyik oldalon az esztétikai, másik oldalon pedig a piaci, politikai szempontok érvényesítése hoz létre. E kettősség nemcsak azért rossz, mert az oktatás ilyen módon lemond életünk egy rendkívül izgalmas területének érdemi vizsgálatáról, hanem elsősorban azért, mert a fiatal korosztályok számára a média kontrollálatlan fogyasztása, használata kifejezetten káros lehet.” Tény, hogy a média modern világunk leghatékonyabb műveltségközvetítője, ami egyben a személyiség változásában, alakításában, adott esetben fejlesztésében is megkülönböztetett szerepet kap. Különösen akkor, ha tudatosan élünk az általa nyert lehetőséggel, ha kontrollt alkalmazunk a gyermekek és a fiatalok esetében, még inkább akkor, ha a gyermekek és fiatalok a felnőttek jó példáját követhetik.

[...]

3.3.10. A média vélt és valós veszélyei

[...]

Évtizedek óta nagyon sok szakíró foglalkozott a média kétarcúságával, rámutatva arra, hogy valamennyi médium lehet áldás vagy átok! A szülők és pedagógusok örülnek annak, ha gyermekeik, tanítványaik olvasókká válnak, de egyáltalán nem boldogok, ha olyan könyveket találnak náluk, amelyek tartalma, mondanivalója vagy esztétikai igényszintje méltatlan hozzájuk! S így van ez minden médiummal!

A skandináv országokból származó új fogalomként értelmezik a médiakutatók a médiaökológiát, ami a médiával szembeni szellemi-környezeti károsodást, illetve annak megelőzését, megszüntetését szolgáló elmélet.

A szellemes fogalom tartalma rokonítható a fizikai környezetvédelemmel, ahogyan arra a médiaszakértők rámutatnak. „Az alkotásnak mindig van valamilyen hulladéka, selejtje, amit valahol el kell helyezni, nem célszerű azt kiteregetni – olvashatjuk Lovass György munkájában. – Az alap természetesen, hogy a médiaökológia értékrendjében megjelenjen a »csak tiszta forrásból« igénye, a média világában is megalkotható a környezetkímélő vagy környezetbarát technológia...

A legnehezebb a dologban, hogy szülőnek, pedagógusnak, médiaszakembernek, társadalmi környezetnek törvényi garanciákkal támogatva is csak együttes fellépéssel van esélye a médiaökológiai egyensúly helyreállítására. Bárki meginog, az egész pozitív vonás semmibe vész.”

A médiaszennyezés jelenti az igazi veszélyt a gyermekek és a fiatalok esetében, legyen az olvasmányélmény, képregény vagy mozgókép. Világszerte a médiafogyasztás óriási méreteket öltött. Nagyon sok esetben a válogatás nélküli, illetve az igénytelen, ízléstelen válogatás jellemző a médiafogyasztásra, ami ténylegesen a társadalom „lelki uniformizálásához” vezethet.

[...]

Frederich Wertham New York-i pszichiáter és pszichoanalitikus, a média egykori legszigorúbb kritikusa, 1954-ben, majd 1966-ban a televízió pedagógiai problémáira irányította a figyelmet. Szerinte már akkor annyi erőszakos cselekmény jelent meg a televízióban, hogy számos gyermek és fiatal átvette és utánozta a műsorok szemléletét; a brutalitás természetessé vált számukra, elveszett az empátiájuk az áldozatok iránt, semmissé vált az agresszivitás erkölcsi következménye, belefásultak, érdektelenné váltak.

Érdekes, hogy a kilencvenes évek nemzetközi vizsgálatai is arra mutatnak rá, amire korábban, hogy 8-9 éves korig a gyermek képtelen disztingválni a „rendezett” és a „reális” valóság között. A kisgyermek számára a híradóban látott véres, brutális, háborús jelenet és a krimik megrendezett jelenetei között nincs különbség. E felismerésből vonják le azt a következtetést, hogy a gyermekeknek 8-9 éves koráig sokkal inkább kellene megválogatni a filmes, televíziós, videós, számítógépes programjait, vagy egyáltalán nem szabadna, hogy találkozzon mozgóképen az erőszakkal!

Az is jellemző, hogy az ötvenes-hatvanas évek televízió-pedagógiai vizsgálatai, statisztikai módszerekre építve vontak le konzekvenciákat. Strigulázták a kutatók, hogy egy-egy amerikai televíziós csatornát néző egy hét alatt hány gyilkosságot, öngyilkosságot, nemi erőszakot, brutális cselekedetet láthatott a képernyőn. A konzekvencia ebben az esetben is egyértelmű. A kutatók kimutatták, hogy különösen a mozgókép-utánzásra motivál, hogy

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

különösen a gyermeknéző érez vágyat, ösztönzést, hogy ő is kipróbálja, amit mások, főleg a felnőttek csinálnak, akik tettükkel sikerélményben részesülnek.

[...]

Érdekességként említjük meg, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a hatvanas években tettek kísérletet arra, hogy összefüggéseket találjanak az erőszak, a politikai gyilkosságok eluralkodása és az erőszakot sugárzó televíziós műsorok hatása között. Az amerikai vizsgálati eredményeket a NIELSON-jelentésben olvasók arra a következtetésre juthattak, hogy tényleges összefüggés van a médiahatás és az agresszió eluralkodása között.

Angliában viszont az 1954-es serdülőkkel kapcsolatos reprezentatív vizsgálat azt igazolta, hogy a kiegyensúlyozott családi körülmények között élő gyermekek nem követik a televíziós példákat, az agresszív jeleneteket, jóllehet Angliában is bőven adódott volna arra lehetőség.

E vizsgálat eredményét már az ötvenes években is számosan cáfolták, akik a gyermeki médiafogyasztás sajátosságaiból indulva ki azt állítják, hogy a kisgyermek keveri a valóságost és a fikciót, az ijesztően ábrázolt borzalmakat érzelmileg veszélyeztetetten éli meg, igen is erős benne az utánzási késztetés.

Az Amerikai Pszichológiai Társaság 1992-es kiadványa szerint az amerikai gyerekek az elemi iskola befejezéséig 100 ezer gyilkosságot, erőszakos cselekményt láthatnak a képernyőn. „Ébresztő, szülők!” – fogalmazott többek között Ernest Hallings szenátor.

Hollywoodot sokan „gyilkossággal” vádolják. Nagyon sok olyan nemzetközi konferenciáról van tudomásunk, amelynek témája az erőszak a médiában. Az egyik ilyen konferencián Frand Bredy, a Saint John Egyetem kommunikációelmélet professzora többek között a következőket mondta: „Az amerikai televíziós programok több mint 90 százalékában láthatók erőszakos jelenetek. A rajzfilmek, amelyek óránként átlagosan legkevesebb 24 erőszakos jelenettel dicsekedhetnek, a televízió legbrutálisabb műsorai közé tartoznak. Az Egyesült Államok egészségügyi minisztere szerint évente mintegy 2,2 millió amerikai válik ilyen vagy olyan módon erőszakos cselekmény áldozatává. Van-e ennek köze a médiában megnyilvánuló erőszakhoz? Úgy gondolom, igen. A bűncselekményekről és a lőfegyverek ellenőrzéséről szóló clintoni törvény és az erőszakos videójátékok csomagolásán látható figyelmeztető címke bevezetése arról tanúskodik, hogy az erőszak immár a politika szintjén is a viták középpontjába került. Én ezt a kérdést nem a szólásszabadság, hanem a közegészségügy problémájaként kezelem.”

Ugyanezen a konferencián New Jersey küldötte, bizonyos Donald Payne a következőkre hívta fel a figyelmet: „Annak, hogy az elemi iskola befejezése előtt az amerikai fiatal több ezer gyilkosságot láthat, törvényszerű következménye, hogy ezek a gyerekek azt hiszik, a konfliktusok megoldásának egyetlen módja az erőszak.”

Major Owen, New York-i képviselő felszólalása is ide kívánkozik: „Amennyiben ilyen tömegű nemi aktusról lenne szó, valószínűleg megszüntetnénk a televíziózást. Ma már tudjuk, hogy a legsúlyosabb börtönre ítélt 30-asok éppen azok, akik 8 évesen a legtöbbet nézték a tévét. Nem fogtuk még fel, hogy fiataljaink naponta legkevesebb 4 órát töltenek a készülékek előtt. Amennyiben feszültség van a szülők között, ez az idő már 5 órányira növekszik, a leghátrányosabb helyzetűek esetében pedig eléri a 8 órát is. Nem békültünk még meg a gondolattal, hogy manapság éppen a televízió a nevelés legfontosabb eszköze.”

A sok-sok vélemény közül választottuk ki a Pennsylvaniai Egyetem professzorának, George Gerbnernek idekívánkozó megállapítását: „Manapság a történetek jó része, amelyekkel a gyermekek találkoznak, nem a szüleiktől, hanem egy szűk, igencsak egységes embercsoporttól származnak. Ezek az emberek Hollywoodban olyan iparágban dolgoznak, amelyben ha fiktív módon is, de naponta ezer embert tesznek el láb alól. Ennek az erőszaknak legfőbb mondanivalója megegyezik a hatalom durva realitásával: van, aki nyer, van, aki veszít, van, aki uralkodik és van, aki alárendelt szerepet játszik. A tévében 100, fő műsoridőben tevékenykedő gyilkosra átlagosan 130 áldozat jut. Ma már nem merünk kimozdulni, saját otthonaink foglyaként pedig mit csinálunk? Nézzük a tévét, és minél többet bámuljuk a képernyőt, annál inkább hisszük, hogy a világ veszélyes, az emberek pedig gonoszak. Mindez kikezdi, elemészti a civilizációba, a demokráciába vetett hitünket, bizalmunkat, és szélesre tárja ajtóinkat a demagógia előtt.

Mindaz, ami nálunk igaz, érvényes az egész világra is. Az Egyesült Államok 30 százalékkal több erőszakos programot exportál, mint amennyit maga fogyaszt. Miért? Azért, mert ezek a programok számítanak a legjobban eladhatónak a világpiacon. Az erőszak olyan egyetemes, látványos kifejezésmód, amelynek nincs szüksége szavakra.”

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Svédországban 1995-ben „Erőszak a tévé képernyőjén és a gyermeki jogok” címmel húsz ország részvételével rendeztek nemzetközi konferenciát, amelynek kiadványában olvashatók a következő mondatok: „Az erőszak a szórakoztatóipar legsikeresebb receptje hősök előállítására. Ez pedig többé már nem egy család ügye, az egész világ családi ügye.”

Az erőszakkal kapcsolatos vizsgálatokkal összefüggésben tudományos elméletek is születtek. Ezek lényege:

Katarziselmélet: Az úgynevezett „szelep”-funkciót tölti be, levezeti az agressziótöltetet.

Stimulációs elmélet: Utánzásra ingerel.

A. Schwartzeneggert, a terminátort a gyerekek 88 százaléka ismeri az egyik vizsgálat tanúsága szerint!

Habitualizációs elmélet: Eltompulást, közömbösséget, hozzászokást jelent a látott, hallott agresszív jelenetekhez.

Inhibíciós elmélet: Talán a legáltalánosabb, hogy az erőszak félelmet kelt.

Moderált hatások elmélete: Lényege, hogy az agresszivitás „kultúráját” fejleszti, az erőszakot propagálja sikeres életstratégiaként. Amennyiben a nézők hajlamosak, megerősítést nyernek. [...]

A magyar médiakutatók között is számosan igyekeznek az amerikai és más külföldi vizsgálati eredményeket is adaptálni figyelemkeltő következtetéseikkel. Sokan vélekednek nálunk is úgy, mint Marie Vinn gyermekpszichológus, aki szerint a televízió és a videó veszélyesebb, mint a valódi drog, a gyermek és a család szempontjából. A szerző a mozgóképet olyan „elektromos drog”-nak tekinti, amelyhez bárki hozzájuthat minden korlátozás nélkül, amelynek használatát nem büntetik, sőt ösztönzik. Véleménye szerint a társadalom ezt a sajátos „szenvedélybetegséget” nem ítéli el, pedig ez is egyfajta függőség!

Dr. Velkey László gyermekgyógyász professzor saját vizsgálatai és a nemzetközi szakirodalom alapján a következőkben látja a mozgókép potenciális veszélyeit:

1. Csábító rossz példák, hamis ideálok (alkoholfogyasztás, dohányzás, szabados szexualitás, agresszivitás, bűnözés, drogfogyasztás).

2. A filmekben látható, reálisan el nem érhető életmód miatti elégedetlenség, a kórosan és károsan fokozódó anyagiasság következtében (a harmonikus családi életet, együttlétet veszélyeztető, az egészségre is ártalmas, túlhajszolt munka).

3. Szorongást kiváltó híradók, filmek (háborús események, terrorizmus áldozatainak, balesetek, bűntények túlzottan naturalista bemutatása, akció- és horrorfilmek).

4. A televízió műsoraihoz igazodó egyéni és családi „napirend”, amivel a későbbiekben még foglalkozunk.

5. A képernyő előtti rendszeres ülés, nézés.

Dr. Buda Bélával se lehet vitatkozni, aki a média személyiségalakító hatásával összefüggésben azt a véleményét fejti ki, hogy a hatása igazán hitelesen nem mérhető. Teljesen igaz ez a megállapítás, hiszen ahányan vagyunk, annyifélék vagyunk. Minden ember egy én, egyén. Hogy ki, mi által válik azzá, olyanná, amivé, amilyenné lesz, nyilvánvaló sok-sok tényező függvénye. Igaz viszont az a megállapítás, hogy a tömeges erőszak látványa egyeseket ingerel, másokat megnyugtathat, de az szinte általánosítható, hogy nemtörődömséget, érdektelenséget eredményezhet.

Olyan vélemények is megfogalmazódnak, hogy a feszültség levezetésében is szerepet játszhat a mozgóképen megjelenő agresszivitás, hogy a feszültség levezetésében a média örömszerző szerepe valósul meg akkor, amikor elmúlik az úgynevezett imagi- nárius veszély, tisztázódik a probléma, megoldódik a feszült helyzet, amikor bekövetkezik a „happy end”. A média ez esetben nem csak levezeti a feszültséget, de élénkít, stimulál, növelheti a késztetésszintet is.

[...]

V. G. Mann vizsgálata 1987-ből való, aki szerint a televízió lehetséges ártalmait a kutatás eredménye alapján a következőkben lehet összefoglalni:

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

1. Az intenzív televíziós kínálat miatt kevesebb idő jut testi-lelki kikapcsolódásra, játékra stb. Ez a tény egyfajta izolációt jelent a gyermek számára.

2. A túlzott kínálat miatt képtelen feldolgozni a médiumtól nyert tömeges információt, aminek nagyon sok negatív következménye lehet.

3. Hamis képet alakít ki a gyermek a felnőttek világával kapcsolatban.

4. A televíziós reklámok, a hamis információk konfliktus forrásává válhatnak.

Szintén 1987-ben jelent meg az American Academy of Pediatrics, amely szerint az

amerikai fiatalok naponta átlagosan két órát zenés videózással töltenek. A vizsgálat szerint a videoklipek 75 százaléka szexuálisan szuggesztív anyagot tartalmaz és 56 százalékban valamilyen erőszakot, amely elsősorban a nők ellen irányul.

[...]

Az Európa Tanács 1989. március 15-én egyezményt fogadott el az országhatárokat túllépő televíziózásról, amely többek között a következőket tartalmazza: „Nem szabad, hogy indokolatlanul előtérbe helyezzék az erőszakot vagy fajgyűlöletet szítsanak.

A műsorszolgáltatások olyan tételeit, amelyek károsítják a gyermekek és serdülők fizikai, szellemi vagy erkölcsi fejlődését, nem szabad műsorra tűzni olyankor, amikor a vétel idejéből következően valószínű, hogy nézik őket."

Az Amerikai Gyermekgyógyászai Akadémia 1990-es ajánlása is figyelmet érdemel: „A gyermekorvosok hassanak oda, hogy a televízióban megszűnjenek az agresszivitásra késztető gyermekmesék, az alkoholizálást, a felelőtlen szexualitást propagáló programok."

Jó lenne, ha szép hazánkban is valamilyen akadémia felfigyelne a televízió műsorainak milyenségére, a magyar gyermekek és fiatalok számára is elérhető választékra.

[...]

3.3.11. A médiával való tudatos együttélésre nevelés

A szülőknek és a nevelőknek együttesen kell összefogniuk gyermekeik, tanítványaik érdekében. Már nem először, újra meg újra szövetséget kell kötni a gyermekért, a jövőért!

[...]

Az ezredforduló médiavilágában valóban nehéz az eligazodás. Jellemesnek, ügyesnek, értelmesnek kell lennie a személyiségnek, hogy ne engedjen a csábításnak. Következetes időbeosztásra kell törekednie, hogy több mindenre jusson ideje, ne csak a médiára. A médiumok között is meg kell találnia az igazi értéket hordozót, a többet érőt és nem a többet ígérőt!

A válogatás a teljes médialehetőséget kell jelentse, hiszen minden médium kínál olyat, amire a másik nem alkalmas, nem képes, vagy másképpen képes. Állíthatjuk, hogy a Gutenberg-galaxis temetése korainak tűnt a kilencvenes évek végi tapasztalatok alapján. Továbbra is a könyv maradt a tudás egyik legfontosabb forrása. Jellemző, hogy a tankönyvek világa is jelentősen megváltozott. Generációnknak csak egy-egy tankönyv jutott tantárgyanként, amit a tanítók, tanárok olykor betűre tanítottak meg. Ma tankönyvcsaládok kínálkoznak, állnak rendelkezésre, lehet válogatni. A kínálat nagy, a megjelenés vonzó, a tartalom különböző feldolgozású. Az is természetessé vált, hogy az igényesebb pedagógusoknál a tankönyv kiegészül rendszeres könyvtárhasználattal, lexikonokkal, enciklopédiákkal is.

A szépirodalom is mintha újra nagyobb szerepet kapna hazánkban, mint korábban, a hetvenes-nyolcvanas években.

[...]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Közismert tény, hogy az európai kultúra olvasásra épül, a motivált olvasásra alapoz. Az olvasóvá nevelés, az olvasási szokás fejlesztése nem csupán a magyar szakos tanárnak volt mindig is az egyik legfontosabb feladata. A könyvtárhasználati ismeretek oktatása közös ügyünk.

Sajnálatos következtetésre jutott H. Tóth István olvasáskutató az 5-8. osztályos általános iskolai tanulók számára készült olvasókönyve készség-, képességfejlesztő feladataival, magyarázó szövegeivel összefüggésben. Megállapította ugyanis, hogy

– a tanulói tevékenykedtetés egyenetlen,

– az olvasási szokás fejlesztése átgondolatlan,

– a könyvtárhasználatra szoktatás tervszerűtlen.

Nagyon lényeges az a megállapítása is a szerzőnek, hogy „a családtagok, különösen a felnőttek olvasáskultúrája, illetve olvasási szokása erősen hat a gyermekek könyvvel való bánásmódjára, viselkedésmódjára, mintakövető beállítottságára, összességében: olvasási szokására.”

H. Tóth István könyvtárpedagógusoktól nyert tájékoztatás alapján arra a következtetésre jutott, hogy a szülők és a pedagógusok gyermekekre gyakorolt hatása kedvezőtlen alakulásának köszönhetően csökkent a rendszeresen olvasó gyermekek száma, az olvasási kedv, az olvasásra fordított idő és jelentős átrendeződés tapasztalható az olvasmányválasztási szokásban, az olvasmánystruktúrában.

[...] Az újabb vizsgálatok arra mutatnak rá, hogy az úgynevezett szórakoztató olvasmányok, a képregények szerepe nőtt meg jelenünkben. A reklámok ösztönző szerepe a könyvpiacon, a könyvtárakban is érzékelhető. Egy-egy úgynevezett sikerkönyv iránt olykor óriási érdeklődés nyilvánul meg!

A tapasztalatok azt igazolják, hogy a legősibb médium szerepe, helyzete, valóban gyengülni látszik, de a könyv története azt is igazolja, hogy semmi mással nem pótolható. Akik bizonyos okok miatt elpártolnak tőle, idővel visszatérnek hozzá, és társuk marad életük végéig.

A szülőkön és a pedagógusokon nagyon sok múlik, hogy a gyermek, a fiatal napi élményévé válik-e a könyv, az olvasás. Az ő igényességük, válogatáskultúrájuk alakítója gyermekeiknek, tanítványaiknak.

A sajtóval kapcsolatos gyermeki olvasási szokás vonatkozásában is nagy szerepet játszik a családi miliő. Milyen napi-, illetve hetilapok, folyóiratok járnak a szülőknek, az tükrözi érdeklődésüket, politikai beállítottságukat, ideológiai meggyőződésüket stb.

[...]

A gyermekek és a fiatalok választási lehetősége a sajtótermékek vonatkozásában is rendkívüli módon megnőtt, bár az igényesebb lapokat csak a tehetősebb szülők vásárolhatják meg gyermekeiknek.

Itt is megfogalmazódik, hogy nagyon hasznos lenne a gyermekek és a fiatalok tömege számára készülő, igényes tartalmat esztétikus formában megjelentető, jutányos áron előállított, képes, szórakoztatva, élményt is adva nevelő-oktató hetilap, amely a kilencvenes évek sajtópalettájáról teljesen hiányzik.

[...]

A teletextes televízió kezelése akár gyermekjáték, minden problémától mentes. A tartalomjegyzék mint kínálat jelenik meg az érdeklődés kielégítésére. Abból válogatni a legegyszerűbb feladatok közé tartozik.

A sajtótermékek internetes megjelenése újabb lehetőségként kap szerepet a további válogatásban. Nem kell újságot vásárolni, otthonunkban a számítógép segítségével megjelentethető számos kedvelt napi-, illetve hetilap.

A rádió heti műsora rendelkezésre áll az újságokban, napilapokban, így mód nyílik a válogatásra, választásra, de természetesen csak azoknak, akik válogatni kívánnak, akik keresnek valamit, ami iránt érdeklődnek. Aki megelégszik azzal, hogy a rádió keresőgombjával oldja meg e feladatot, kevésbé igényes. Egyesek addig forgatják, nyomogatják a keresőt, amíg az a műsor nem lesz hallható, amely számukra kedvező.

[...]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A filmről mint csodálatos lehetőségről, illetve mint a problémák forrásáról korábban már volt szó. Tény, hogy megszületésekor máris érzékelhető volt a mozgókép „varázsa”, sokoldalú felhasználhatósága. Jellemző ugyanakkor, hogy már a harmincas években is a szülők és a pedagógusok közül többen emeltek szót a film ártó hatásával kapcsolatban.

A korhatár bevezetése, a moziba járás engedélyhez kötése már korlátokat jelentett. A gyermek helyett a szülő, a pedagógus választott, válogatott. Amit úgy ítéltek meg, hogy nem a gyermeknek való, attól eltiltották.

Ez a világ is a múlté lett!

A ma gyermeke, fiatalja számára szinte minden lehetőség adott. Moziba se kell mennie, hogy filmet nézzen. Ott a televízió és a videó, amely szinte minden korlátozás nélkül hozzáférhetővé teszi valamennyi korosztály számára a filmélményt. Lakásába, szobájába viszi akár a „tiltott gyümölcsöt” is.

A felnőttek világába egyre fiatalabban belelátni akarók felvilágosítása, helyes útra terelése, meggyőzése a legnehezebb pedagógiai feladatok közé tartozik. A gyermekek fejlettsége a médiával való szoros kapcsolatnak is köszönhető! Gyermekeink ma már nem visszabeszélnek, feleselnek szüleikkel, hanem vitatkoznak. Hangot adnak véleményünknek. Természetszerű, hogy sok esetben a szülőnek ezt nehéz elviselni, az ő generációjának más volt a szokása. Viszont mindezt tudomásul kell venni!

A szülők közötti differencia e vonatkozásban is kedvezőtlen következményekkel jár. Ha az egyik szülő engedi, sőt gyermekével nézi a másik szülő által nem engedélyezett filmet, videót, televíziós műsort, a gyermekek egymással is vetélkedve kényszerítik ki a szülőtől, hivatkozva másokra, hogy számára is legyen lehetőség mindaz, ami az osztálytársainak adott.

A filmszínházak piacorientáltak. Örülnek a jegyvásárlónak. Ha a szülő engedi, nem törődik vele, hogy gyermek milyen filmet szeretne megnézni, ő miért akadályozná! A felelősség a szülőé természetesen.

[...]

A ma pedagógusa kevesebb filmet lát a moziban, mint sok-sok tanítványa, és ennek nem csupán anyagi oka van. Persze lehet az is. Tény viszont, hogy kevesebb az ideje, nem ér rá, no meg nem is érdekli az esetek nagyobb részében az a film, amiért a tanulók rajonganak. Ez viszont azt is jelenti, hogy a filmvita elmarad. A gyermek a gyermekkel vitatja meg a moziban kapott élményt, mert a pedagógus nem lehet partner.

A mozik, filmszínházak, a gyermekek és a fiatalok nyilvános filmnézési lehetőségeit jelentik, ami egyben valamilyen kontroll is, de csak valamilyen. A videón megjelenő, hazavihető, barátokkal nézhető filmeknek viszont a világon semmilyen kontrollja nincs. Amit akar, azt kölcsönzi ki, és ott találkozhat vele, ahol jónak látja, a felnőttektől sem zavartatva!

[...]

Sok évvel ezelőtt fogalmaztuk meg A televízió és a pedagógia című könyvünkben, hogy a tanulók televíziós műsorválasztásának segítése a pedagógiai feladatok között kellene hogy szerepeljen. A médiával együtt élni tudó tanítók, tanárok kellene, hogy figyelemmel kísérjék a műsorokat. Nekik kellene javasolni a választékból azokat, amelyek kiegészíthetik az iskolai személyiségfejlesztést, az iskolában nyújtott ismereteket stb. A pedagógusok javaslatai alapján kialakított televíziós program minden bizonnyal jól szolgálná a közös ügyet és nem válna problémaforrássá.

A szülőket is arra ösztönöztük könyvünkben, hogy gyermekeiknek legyen konkrét heti televíziós programja, s ha lehet, minél több időt töltsenek el együtt és nem csupán a képernyők előtt!

Talán a hetvenes években megfogalmazott javaslatunknak is köszönhetően, az osztályfőnöki órák néhány percét sok iskolában a televíziós műsorok elmúlt hetének megbeszélésére, illetve a következő hét műsoraival kapcsolatos javaslatokra fordították.

Vizsgálataink arról is meggyőztek, hogy a gyermekek egy része órarendje mellé odakerült a heti televíziós műsor is, amely megfelelt a szülők és a pedagógusok javaslatainak.

E válogatás természetesen csak akkor lehetetett sikeres, ha közmegegyezésen alapult, ha nem utasításszerű, hanem javaslat formájában fogalmazódott meg a szülők és a pedagógusok részéről, ha azt a gyermekekkel sikerült elfogadtatni, ha a szándék nemes voltát a gyermek is felismerte.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...]

A rendkívül bőséges választékból egyre nehezebb válogatni. Legfeljebb azt a szempontot lehet, illetve kell figyelembe venni, hogy a gyermeknek időben kell lefeküdni, akár megy iskolába, akár nem. A fő műsoridő, az esti híradót követő műsorok már a felnőtteknek címzettek.

E szempont figyelembevétele is csökkenti a műsorválasztás problémáját, de nem oldja meg, hiszen sok-sok magyar család mindmáig egyszobás lakásban él, így a televízió késő esti, éjszakai műsoraitól se lehet elzárni a gyermeket. Ugyanakkor figyelembe vehető a másik véglet is, amely jelenünkkel szorosan függ össze. A családok egy része olyan házban él, ahol gyermekeiknek külön szobája, külön televíziója, külön számítógépe is van. Ezeken a képernyőkön, monitorokon akár az éjszakai órákban is megjelenik a mozgókép. Minden különösebb korlátozás nélkül, a gyermek érdeklődése, igényszintje, ízlése a meghatározó, hogy mit néz, hallgat, mivel foglalkozik, szórakozik, mikor alszik el.

A fentiek miatt is rendkívül fontos időben megkezdeni a szülőknek a gyermekeik számára történő helyes válogatásra való nevelést, amelyet elsősorban saját példájukkal kell megerősíteniük. A gyermekben időben kell olyan önkontrollt kialakítani, aminek eredményeként ő maga képes helyesen választani a médiaáradatból, el tud határolódni az ízléstelentől, az igénytelentől. Az önkontrollal rendelkező azt nézi, azt hallgatja, ami neki való, hozzá szól. Szokásává kell tenni a helyes napirendet, amelyben a televízió és a számítógép is helyet kap, de időarányosan.

Végeztünk olyan vizsgálatokat is általános iskolások körében, amelyek arra kerestek választ, hogy az elmúlt hét televíziós élményei közül melyek a legmaradandóbbak, melyekre emlékezik szívesen a gyermek, ki a kedvenc hőse, kit szeretne utánozni szívesen stb.

Az esetek nagyobb részében a fő műsoridő filmélményeit idézték fel a tanulók, ami számos következtetésre adott lehetőséget. Így például:

– a gyermek leginkább a felnőtteknek szánt műsorokat kedveli;

– a gyermekműsorok számára kevésbé vonzóak;

– a gyermeki agresszivitást összefüggésbe lehet hozni a mozgóképes élmény utóéletével;

– a szülők nem tulajdonítanak különösebb jelentőséget gyermekeik televíziós műsor nézésének;

– sok esetben a 22 óráig, sőt még a későbbi időben vetített filmeket is nézik a gyermekek, aminek egyenes következménye a másnapi fáradtság, az iskolai munka szerény hatékonysága.

Hogy kiket utánoz a gyermek szívesen, kik a legkedveltebb hősök, a válasz e vonatkozásban is egyértelmű: Terminátor, Rambó, Cobra stb.

A fenti következtetésre jutott többek között Pecsenye Éva is, aki A filmek és a gyermek című írásában a következőket fogalmazta meg: „Ok pedig magukkal hozzák az együgyű vagy éppen agresszív, ocsmány filmek hangulatát az iskolába. Hasonlóan a rendőrséget semmibe vevő bűnözőkhöz, nagymértékben ellenállást tanúsítanak a tudomány befogadása iránt, viselkedésükkel megpróbálják kivívni tanáraik ellenszenvét, majd önmagukat rafinált, pozitív hősként ünnepelni. Sajnos a film nemcsak addig tart, amíg nézik gyermekeink, hanem jóval tovább érvényesül hatása.”

A hatás tartóssága természetesen szintén nagyon sok tényező függvénye. Legyen az film, televíziós, illetve videós műsor vagy egyéb médiummal való találkozás.

Az is elsősorban a személyiség nyitottságának függvénye, hogy valaki hogyan képes befogadni a hatásokat, hogyan tud reagálni a különböző ingerekre.

Tény, hogy a befogadás hatékonysága is befolyásolható. A médiumos élmény befogadására is fel kell készülni. Az esztéták állítják, hogy előkészület nélkül nincs műélvezet!

Moziba úgy is elmehetünk, hogy a film címét sem ismerjük. Ez esetben is tapasztalhatunk bizonyos hatást, ami azonban növelhető lényegesen akár, ha a tudatosan kiválasztott filmre, előre megváltott jeggyel érkezünk a moziba. Érdekel a folytatása valaminek, az ismert rendező újabb alkotásáról van szó, nagyon kedvelt

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

filmszínészünkkel találkozhatunk ismét, felkeltette érdeklődésünket a kritika, kíváncsiak vagyunk annak igazára.

A választás, válogatás azért is szerencsés, mert az előkészületnek részévé válik. Várjuk a találkozást! Ez esetben nem filmezünk, hanem „a" filmet nézni szeretnénk, nem tévézünk, hanem „a" televízió műsorát nézzük, nem videózunk, hanem „a" videón szereplő film stb. váltak érdeklődésünk tárgyává stb.

[...]

Külön elemzés tárgya lehet, hogy mennyire vagyunk tájékozottak az adott médium formanyelve vonatkozásában. A szakesztétika-ismeret hiánya miatt sokan alig, vagy egyáltalán nem fedezik fel a művészi értéket, az alkotók szándékát. Hiába tanult az ember Ady szimbolizmusáról, ha a Jancsó-filmekben képtelen rájönni, hogy a vásznon megjelenő, neki szokatlan szituáció, szereplő mit is jelent.

Az irodalomesztétika ismerete mellett szükséges lenne minden médium formanyelvének megismertetése is. Ellenkező esetben a hatás csökken vagy elmarad. A Nemzeti Alaptanterv kísérlete ez esetben is figyelmet érdemel, az ugyanis leginkább a film esztétikája megismertetésére irányul, ami a mozgóképkultúrában ténylegesen jelentős szerepet játszik.

A hatás milyensége függ attól is, hogy mennyi időt tölt el a gyermek a média társaságában. A figyelem intenzitásának szerepe a befogadásban egyértelműen fontos. A figyelem nagysága viszont függ az életkortól is, az iskolázottságtól is.

Már évtizedekkel korábban is felhívtuk a figyelmet a „tartós tévénézés" problémáira. Arra hivatkoztunk, hogy az egymás utáni műsorok nézésének semmi értelme nincs, mert egyik műsor hatása a másik rovására megy, és a televízió a „szem rágógumijává" válik. Nem véletlen, hogy a kisgyermek számára a rövidebb időtartamú műsor az előnyös. Addig érdemes ott ültetni a televízió előtt a gyermeket, amíg a figyelme tart, amíg mással nem foglalkozik. Ez a megállapítás természetesen valamennyi médiumra vonatkoztatható!

[.]

A hatásmilyenség annak is függvénye, hogy a kapott élményt hogyan dolgozza fel az olvasó, a hallgató, a néző.

Az élmény keltette hatást lehet növelni azáltal, hogy együtt élik meg a szülők gyermekeikkel. Érzékelik a műsor- vagy a filmnézés közben a gyermeki reakciókat, beszélgetnek a látottakról-hallottakról. Adott esetben kiemelik a lényeget, a pozitív mondanivalót, a szép, kellemes jeleneteket, a szerepek művészi megformálását, a rendezői ötleteket, az operatőri megoldásokat stb.

A nyert élmény együttes feldolgozása is növeli a hatékonyságot, biztosítja az utóéletet.

Emlékezetesek számunkra azok a filmklubos programok, amelyek a film vetítését követően annak megvitatásával kapcsolódtak össze. A késő esti órákban is olyan aktivitás volt tapasztalható, amire a legmegszállottabb klubvezető se számíthatott.

[.]

Amennyiben igaz az az állítás, hogy a tanulók több időt töltenek el a médiával, mint az iskolában, vajon nem az lenne-e természetes, hogy a médiumokból nyert ismereteket is beépítse a tanító, a tanár az oktatási folyamatba? Az is magától értetődő lenne, hogy az osztályfőnökök, szaktanárok felkeltik az előre kiválasztott műsorok iránti érdeklődést, majd feldolgozzák azokat, növelve a hatékonyságát, a műsorok hatását.

A már idézett Pecsenye Éva a szülőknek és a pedagógusoknak szóló javaslata a filmmel kapcsolatos ugyan, de minden médiumra vonatkoztatható megállapítása kívánkozik ide: „Érdemes talán az iskolában is, otthon is megbeszélni ezeket a filmeket, beszélni róluk, nem hagyni, hogy a gyermek úgy építse be saját fantáziavilágába, ahogy ő érzi, ahogyan ő értelmezi. Ha rávilágítunk az összefüggéstelen, logikátlan gondolatmenetre, és a filmben szereplő durva tetteket és szavakat közösen ítéljük el, a bűnösöket közösen vetjük meg, akkor esetleg sikerül ellenkezőjére fordítanunk az ilyen filmek által okozott károkat."

[.]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Dr. Barta Tamás professzor véleményével is egyet kell érteni, ami szerint „a kilencvenes évektől kezdve olyan mennyiségű információ áll a fiatalok rendelkezésére, amelyek feldolgozására a legtöbbjük nem készült fel. Közben az oktatási intézményeink nem helyeznek hangsúlyt a személyiségfejlesztés komplex problémájára."

Tény, hogy a tanárképzés, illetve -továbbképzés egyik legfontosabb feladata kellene hogy legyen a médiával való együttélésre, annak hasznosítására való nevelés-ok- tatás-képzés. Sokszor csak frázisszerű szövegeket lehet hallani a média szerepéről, világformáló hatásáról, a sok-sok gondról, amit a média okoz. Sokkal többet kellene tenni véleményünk szerint a média tudatos alkalmazására nevelés terén, mint ami jelenleg hazánkban történik.

A pedagógusoknak a szerepvállalása, szerepváltozása e téren a leglátványosabb.

Valamennyiünknek médiapedagógussá kell válnia, bármit is tanítunk, bármilyen korosztály személyiségfejlesztését bízták is ránk!

Tapasztalataink igazolják, hogy tanáraink egy része szívesen ül le, akár szombat délelőtt tanítványaival számítógépezni. Azért se sértődik meg, ha a tanulók versenyében alul marad. A videós szakkörben készített iskolai eseményeket megörökítő alkotások főszereplői, operatőrei, rendezői, vágói is sok esetben diákok és tanárok. Az alkotás közös mű. Az iskolarádió műsorainak készítése az esetek túlnyomó részében a tanulók feladata. Ok írják az iskolaújságot is, ők is szerkesztik, ők is terjesztik.

Azok a gyerekek és fiatalok, akik maguk is alkotói a médiumok tartalmának, a közvetítésre szánt anyagnak, más szemmel olvasnak, más füllel hallgatnak, másképpen nézik az általuk készített videós anyagot. Egyáltalán másképpen élik meg a médiával való találkozást!

Ha valahol, akkor a médianevelés mindennapos folyamatában az elmélet és a gyakorlat ötvözésére lenne szükség. Ez esetben is sokkal kevésbé értékes az elmélet, ha nem kapcsolódik össze gyakorlattal!

3.3.12. Hivatkozások

Albrecth Gyula 1989. A ma gyermekei a holnap felnőttjei. „A gyermekekért szimpózium a társadalmi célú reklámokról" 1988 (Budapest). Egészségnevelés, 1. sz. 43-44.

Általános Pályázati Feltételek. Az Országos Rádió és Televízió Testület határozata. Művelődési Közlöny, 1996.

Ancsel Éva 1983. A gyermek komolyabb, mint mi. Jel-Kép, 4. sz. 26-37.

A Nemzeti Távoktatási Tanács kiadványai – Sorozat. 1997, NTT-Phare.

Arató Endre 1964. A televíziós tanítás problémáiról. A Tanító Munkája, 12. 8-11.

Arnheim, R. 1985. A film mint művészet. Budapest, Gondolat.

A televízió hatása a gyermekekre és a fiatalokra. UNESCO-Bulletin, 1965.

Bábosik István 1997. A modern nevelés elmélete. Budapest, Thelosz.

Bates, Antony W. 1981. The planning and management of audio-visual media in distance Learning Institutions Final report of a workshop Paris, UNESCO.

Bíró Ágnes – Tolcsvai Nagy Gábor 1989. „Mondhatta volna szebben" — nyelvi durvaság és válfajai. Budapest, Gondolat, 145-167.

Browne, R. B. 1988. Against Academia. The History of the popular culture association Bowling Green State University.

Csoma Gyula (vál., szerk.) 1985. A közoktatás világproblémái. Budapest, Gondolat.

Európai szemmel. 1997. In A Magyar Televízió Nemzetközi Tanácsadó Testületének tanácskozása Budapesten. Budapest, MTV Rt.

Európai szemmel. 1997. A média szerepe a mentálhigiénében, a mentálhigiéné esélye a médiában. Az 1996. december 10-i konferencia összefoglalója.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Halász László 1976. A képernyő tekintete. Budapest, Gondolat.

Harsányi István 1964. A televízió és a gyermek. Köznevelés, 2. 401-403.

Hermann István 1976. Televízió, esztétika, kultúra. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

Holló – Kontráné – Timár 1996. A krétától a videóig. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Honffy Pál 1979. A filmről és a televízióról középiskolásoknak. Budapest, Tankönyvkiadó.

Kelemen László 1979. Vélemények, nézetek az iskolatelevízió munkájáról és jövőjéről. Tévépedagógia, 7. 23-33.

Kincses-Kovács Éva 1990. Miről árulkodik a gyermeknyelv? Jel-Kép, 4.

Kiss Árpád 1973. Multimédia rendszerek a didaktikában AV Közlemények, 10. 1. 29-55.

Kiss Árpád 1979. Iskolatelevízió és didaktika. Tévépedagógia, 1. 59-73.

Koczka János 1972. Az iskolatelevízió szervezeti és didaktikai-metodikai problémái külföldön. Tévépedagógia, 8. 25-42.

Koczka János 1979. Integrált tantárgyak a képernyőn Tévépedagógia, 1. 75-103.

Komlósi Ákos 1990. Video-feedback hatása a nevelői magatartás fejlesztésére. Módszertani Közlemények, 2. 88-89.

Koncz István 1991. Videós önismeret-fejlesztés. Budapest, MTA Pszichológiai Intézet.

Kovács Ilma 1983. Új út az oktatásban? A távoktatás. Budapest, Aula Kiadó.

Krucsay, S. 1988. Médiapedagógia Ausztriában. Budapest, ELTE.

Mitter, W. 1997. Békére és toleranciára nevelés. Új Pedagógiai Szemle, november, 86.

Nagy Andor 1981. Iskolatelevíziós pedagógia. Budapest, Tankönyvkiadó.

Nagy Andor 1979. Iskolatelevízió és esztétika. Tévépedagógia, 2. 73-86.

Nagy, A. 1992. A turning Point of Educational Policy in Hungary – Which Task for School Television? In Meyer, M. (ed.): Aspects of School Television in Europe. München-London-New York-Paris, 107.

Nagy Andor 1993. Médiapedagógia – Televízió a családban és az iskolában. Pécs, Seneca Halász és Fiai.

Sinkó István 1990. Fotó, film, videó az esztétikai nevelésben. Fejlesztő Pedagógia, 1.

Sugárné dr. Kádár Júlia 1977. A tévémese fejlődés-lélektani hatásának vizsgálata. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Szijjártó Imre 1998. Tanártovábbképzés a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásában. Új Pedagógiai Szemle, június, 129.

Zisigmond Anna 1997. Harc és együttélés a kábítószerrel az Egyesült Államokban. Új Pedagógiai Szemle, november, 106.

4. D. A tevékenység funkciója a nevelésben

4.1. D.1. M. NÁDASI MÁRIA

A reformpedagógia nevelési-oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszere[11]

[11] In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, 1997, Telosz Kiadó, 184-205.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4.1.1. A tanulói tevékenység szerepe a pedagógiai folyamatban

A pedagógiai hatásrendszerben a tanulói tevékenység kiemelkedő jelentőségű. Bizonyított, hogy a saját tapasztalatok, élmények alapján önállóan vagy segítséggel megfogalmazódó (esetleg a verbalitás szintjére el sem jutó) általánosítások, ítéletek, következtetések a személyes tudás legstabilabb összetevői; hogy a gyakorolt tevékenység változatai, tartalma, irányítottságának jellege – kiegészülve más nevelési hatásokkal – meghatározóak a jellem, az erkölcsiség, valamint az esztétikai és az egészséges életmód iránti szükségletek alakulása szempontjából; hogy a következő életszakasz, illetve a felnőtt élet szükségletrendszerét, tevékenységsajátosságait, életvezetési jellemzőit a gyermekkori, ifjúkori, ebből következően hangsúlyozottan az iskolai tevékenységlehetőségek készítik elő.[1]

Ezt ma már lényegében minden pedagógiai elméleti koncepció elfogadja. A különbségek abban vannak, hogy a teljes pedagógiai hatásrendszeren belül gyermekképüknek, pedagógiai céljaiknak megfelelően milyen fajtájú, tartalmú, irányítottságú tevékenységeket tartanak kívánatosnak.

Mind a mögöttes elméletek miatt, mind a pedagógiai gyakorlatra ható más tényezők (például a hagyományok, a személyi feltételek, a tárgyi környezet) miatt az egyes intézmények is nagyon eltérhetnek egymástól abban, hogy a tanulói tevékenység milyen tartalmi, formai változatait részesítik előnyben, s a tevékenység szabályozásának, önszabályozásának milyen megoldásait tartják kívánatosnak, elfogadhatónak.

4.1.2. A tanulói tevékenység a reformpedagógiában

A 20. század elején kialakuló reformpedagógiai irányzatoknak a korabeli pedagógiával szembeni harcukban egyik fő érvük volt, hogy véleményük szerint az iskola csak szűk (főleg a tanulmányi tevékenységre korlátozódó), külső (tekintélyi) szabályozású, a tanulótól csak befogadást, végrehajtást elváró tevékenységlehetőségeket biztosított a gyerekeknek, azaz passzivitásra ítélte őket, s ezáltal gátolta önkibontakozá- sukat.[2]

Érthető tehát, hogy a reformpedagógiai koncepciókban s az ezek alapján működő intézményekben a bírált gyakorlat ellentéteként a cselekvésben is megnyilvánuló önálló, alkotó tanulói tevékenység játszott kitüntetett szerepet, bár különbözőképpen jelent meg.

A továbbiakban három reformpedagógiai koncepcióban, valamint ezek alapján ma működő intézményben vizsgálódunk – keressük a hasonlóságokat, a különbségeket és a tanulságokat – a tanulói tevékenységre koncentrálva.

Az irányzatok kiválasztásakor az volt az alapszempontunk, hogy az elmélet és gyakorlat viszonyát illetően három tipikus változatot elemezzünk. Az első változat esetében a század elején határozottan körvonalazott elméletre épülő mai gyakorlatról (Montessori-pedagógia), a második változat esetében a század első felében tágan körvonalazott elméletre hivatkozó mai gyakorlatról (Petersen-pedagógia) lesz szó, a harmadik változat esetén az elmélet és a gyakorlat időben egyszerre, egymással kölcsönhatásban alakult, alakul ki.

A vizsgált koncepciók és intézmények:

– Maria Montessori pedagógiája – a krefeldi Montessori-iskola;

– Peter Petersen pedagógiája – Petersen-iskolák, -osztályok;

– a nemzetköziségre és a békére nevelés pedagógiája – a heidelbergi Nemzetközi Békeiskola.

Az elemzés szempontjai:

– az eredeti koncepcióban előnyben részesített célok, a gyermekkép sajátosságai;

– ezzel összhangban a tanulók számára fontosnak tartott, illetve a mai intézményekben ténylegesen felkínált tevékenységek köre, tartalma;

– a tanulói tevékenységek tervezésének, szabályozásának, értékelésének sajátosságai a gyakorlatban.

4.1.3. A tanulói tevékenység a Montessori-pedagógia elméletében és a gyakorlatban

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Maria Montessori nézetei. Montessori szerint a gyermek fejlődési törvényei isteni eredetűek. Ezért a nevelés normáit sohasem kívülről kell meghatározni, hanem ezeket mint a gyermekben immanensen meglevő fejlődési törvényeket kell figyelembe venni. A nevelés, az iskola célja, feladata tehát a gyerek kibontakozásának segítése. Ennek akkor tud megfelelni, ha tekintettel van a gyerekek szükségleteire. „Az (iskolai – N. M.) átalakulás oka és irányítója csak a gyermek szükséglete lehet" – írja.[3] – Ha a gyermek azt teheti, amit szükségletei diktálnak, akkor »normalizálódik«, azaz megszűnnek mindazok a tünetek (például lustaság, hazugság, agresszió), amelyek ellen a kívülről meghatározott – a gyermekek valós szükségleteire tekintettel nem levő – nevelési normák szerint működő pedagógusok évszázadok óta olyan eredménytelenül harcolnak, amely tulajdonságok a felnőttek és a gyerekek közötti permanens »háború« okai."[4]

Az életkor változásával kiemeli a szükségletek változását, s ennek megfelelően az egyes fejlődési szakaszokban „érzékenységi fázisokról" beszél. Az érzékenységi fázisnak megfelelő tanulás gyors, örömteli, míg a megelőző vagy követő tanulás csak ellenálláson, gyötrődéseken, konfliktusokon keresztül valósulhat meg. Vázlatosan szólva: 0-6 éves korig hangsúlyozott a mozgás, az érzékelés, észlelés, a rend, a nyelv iránti szükséglet; 7-12 éves korig domináns a területi, szociális, szellemi hatékonyság növelésének, a morális és szociális tudatosságnak, a dolgok mögé látásnak, az absztra- hálásnak a szükséglete; 12-18 éves kor között megjelenik az igény a testi változások, a társadalmi szerepek megértésére, erős szükségletként jelenik meg a csoporthoz tartozás és a csoportnak való alárendelődés, valamint az önállósodás igénye.[5]

Kijelenti, hogy bár ő részletesen csak kilencéves korig dolgozta és próbálta ki elképzeléseit, „...nem szabad akadályozni a fejlődésben levő gyereket az iskola egyetlen fokán sem egyéni tevékenységében, amely így a »pszichikus fejlődés természetes folyamatának« engedelmeskedik".[6]

A gyermek belső szükségletéből fakadó egyéni tevékenység tehát Montessori pedagógiai felfogásának centrális eleme.

Világosan elhatárolja magát a tevékenységkoncepciójával össze nem férő elgondolásoktól. A korabeli pedagógiát így látja: „A felnőtt az a nagy hatalom, amely a gyermeket elnyomja s megakadályozza fejlődését. Azok az akadályok, amelyeket a felnőtt támaszt, számosak és súlyosak, és annál veszedelmesebbek, minél inkább törődik a felnőtt a gyerekkel, és felfegyverzi magát ellene a joggal, a tudománnyal és azzal az akarattal, hogy a gyermeket a saját meggyőződése szempontjából irányítsa."[7]

De nem fogadja el a szabad iskolák gyakorlatát sem: „Az iskolásokat hagyni, hogy azt csináljanak, amit akarnak, könnyű munkákkal szórakoztatni őket, mintegy visszavezetni őket a nomád, természetes állapothoz, nem elégséges. Nem néhány kötelektől való »megszabadítástól« (ti. a nevelésben – N. M.), hanem átalakításról van szó -írja.[8]

Montessori pedagógiájának meghatározó eleme, hogy nemcsak hisz minden életkorban a gyerek saját tevékenysége által történő önkibontakozásában, önépítésében, hanem szükségesnek tartja ehhez a megfelelő tárgyi, személyi és szervezeti feltételeket is.

A tárgyi feltételeket illetően hangsúlyozza a tevékenységre inspiráló környezet, konkrétan a gyerek méreteihez igazodó berendezés, használati tárgyak, nyitott polcrendszer s a polcon tevékenységre serkentő és fejlesztő eszközök szerepét. O maga híres eszközrendszerét az óvodára és az iskoláztatás bevezető szakaszára dolgozta ki.

Hangsúlyozza, hogy kisgyermekkorban „A tanító csak mintegy összekötő kapocs lesz a gyermek és a környezet között",[9] azaz az érzékek iskolázására, az érzékeléshez, tevékenységhez kötött gondolkodás önálló gyakorlására létrehozott eszközök odaké- szítése, a velük való célszerű tevékenység bemutatása, a megnevezés elsajátításának segítése a tanító dolga. Montessori maga is látja, hogy „A műveltség elsajátításával a tanárnak egyre fontosabb szerepe van",[10] de ez nem a hagyományos „tanító"-feladat visszatérése, hanem az érdeklődés serkentése, s az arra való felkészültség, hogy az elmélyült, ennek következtében kiterjedt érdeklődés eredményeként megjelenő kérdésekre, továbbtájékozódási igényekre megfelelően reagáljon.

A társak szerepét mintaadó, segítő hatásuk miatt tartja figyelemre méltónak. Ezért a koedukált, vegyes életkorú osztályokat tartotta kívánatosnak, azaz a 3, 4-6 évesek, a 7-9 és a 10-12 évesek együtt tanulását tartotta megfelelőnek. Az osztálylétszámot illetően 30 főben gondolkodott, 25 főnek tekintette az alsó határt. A hangsúlyt azonban az egyéni tevékenységre helyezi. A társak főleg az egymástól való spontán tanulás lehetőségeként jelennek meg. Az együttműködés csak az önkiszolgáló tevékenységben (asztalterítés, mosogatás stb.) kap helyet.[11]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az egyéni gyermeki tevékenység oldaláról közelítve megállapítható, hogy mind a cselekvést, mind a szellemi tevékenységre (kiemelten a koncentrációra) való ráhangoltságot nagyon erőteljes szükségletnek tartja Montessori kisgyermekkorban. Lehetségesnek tartja, és saját tapasztalataiból gyakorlati példákkal is alátámasztja, hogy már a kisgyermek végig tud járni egyedül egy-egy tevékenységi egységet, a tervezéstől az értékelésig. Ehhez azonban belső késztetés kell (azaz azzal foglalkozhasson a tervszerűen körülötte levő eszközök közül, amely tevékenységre inspirálja), valamint a zavartalan koncentrációt lehetővé tevő tárgyi és személyi körülmények. Ez az oktatásban az egyéni munka dominanciájához vezet. Ez az egyéni munka mentes minden versenytől, rivalizálástól – mindenki magának tanul, nem másokkal, másokért, mások ellenében. Az eredmények is személytől függőek. „A mi gyermekeinknél mutatkozó egyéni eltérések – írja Montessori – tehát szinte kizárólag a természetbeli adottságokra vezethetők vissza.”[12] A tanulási folyamat értékelése (hibák megállapítása, a jó megoldások regisztrálása) sem a pedagógus feladata, hanem a tanulási környezet biztosításával a gyerekeknek kell ehhez önmaguk számára megfelelő szempontokkal rendelkezniök. Ebben a visszacsatolást tartalmazó eszközöknek és a mintával való ismételt szembesítéseknek van kiemelt szerepük.

Az egyéni elsajátítás előtérbe helyezése miatt Montessori nem tanítási órákban, hanem délelőtti tanítási szakaszokban gondolkodott, amelyek alatt az egy osztályban tanuló gyerekek párhuzamosan különböző dolgokkal foglalkozhatnak, és mindenki elegendő időt kap arra, hogy elmélyüljön a maga tevékenységében.

A tanulás tartalmával csak 9-10 éves korig foglalkozott részletesen Montessori, tevékenységhez kötötten. Az általa kidolgozott eszközökhöz kapcsolódó foglalkozások mellett, felismerve a gyerekek gyakorlati tevékenység iránti igényét, kiemelte a gyakorlati munkát. Ahogy szépen írja: „Sok olyan gyakorlati munka van, amely megfelel a gyermek cselekvési vágyának. Ezek a munkák vagy a saját kis személye, vagy a környező tárgyak gondozására irányulnak.”[13] Ezért is olyan fontosak a Montessori által szorgalmazott gyermekméretű bútorok, berendezések, használati tárgyak.

Montessori koncepciójában tehát a tanulás és az önkiszolgáló tevékenység kap hangsúlyt; a fizikai munkán belül a fazekassággal való megismerkedést említi, a mozgás főleg a fegyelmezett mozdulatok együttes elsajátítását célozza, a játéktevékenység szorgalmazása egyáltalán nem jelenik meg nála.

A gyerekek szükségleteivel összhangban lévő egyéni tevékenységek személyiségfejlődésre ható szerepét Montessori világosan jelöli meg, mikor arról beszél, hogy ennek „legközvetlenebb eredménye a jellem fejlődése”,[14] azaz az önfegyelem, a belső harmónia, az öntudatosság, a tájékozódó képesség, az alkalmazkodóképesség kialakulása.

Gyakorlat a krefeldi Montessori-iskolában. A század végén nem egyszerű a század első felében megfogalmazott, olykor csak globális észrevételekben, esetleg metaforikus kifejezésben megjelenő koncepció alapján iskolát teremteni, nem egyszerű olyan hiteles pedagógiai gyakorlatot létrehozni, amely a század végén is érvényes.

Ez adott esetben feltételezi a Montessori-koncepció alapos, valóban meghatározó elemeinek ismeretét, valamint az iskolával kapcsolatos szakmai, társadalmi elvárásokban való tájékozottságot. Szükség van ugyanis józan szakmai kompromisszumokra.

Mind Montessori szellemiségét, mind a ma érvényes pedagógiai gyakorlatot magas szinten képviseli a krefeldi katolikus iskolacentrum,[15] amely 1973-ban nyitotta meg kapuit, s 1975 óta egy modern, kifejezetten erre a célra tervezett új épületegyüttesben működik. Az iskolacentrumban van óvoda, alapfokú iskola (6-10 éves korig) és együttes iskola (Gesamtschule) 5-8. osztályig alsó középfokkal, majd erre épülő felső középfokú, reáliskolai és gimnáziumi képzési iránnyal.[16]

Az iskola létszáma nagy, a párhuzamos osztályok száma nem egyforma, de négy is lehet. A felvétel alapfeltétele, hogy a családi nevelés szellemisége harmonizáljon az iskoláéval. A felvételnél előny, ha valaki Montessori-intézményből (óvodából, alapfokú iskolából) érkezik.

Miben vállalta az iskola a szakmai kompromisszumokat?

Az oktatás tartalmában az érvényben lévő tantervekhez igazodnak, de ennek során emellett kiemelten figyelnek az aktuális érzékeny periódusokra. Teszik ezt azért, amiért az osztályozást is bevezetik a 3. osztálytól – államilag elismert, érvényes bizonyítványt adó iskola kívánnak lenni. (Meg kell azonban jegyezni, hogy 7. osztályig bukás nincs, bár saját (szülői) kérésre szabad osztályt ismételni.)

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Tízéves kor után az életkorilag homogén osztályok mellett döntöttek, s a létszám tekintetében is a Montessori által minimumnak tekintett 25 főt veszik átlagosnak. A vegyes életkorú osztálytól magasabb életkorban is remélt szociálisan érlelőhatást a mozgássérült gyerekek (első osztálytól kezdődő) integrálásával kívánják elérni.

Amiben nincs kompromisszum: az egyéni szükségletekkel adekvát tevékenységtartalmak, eszközök, szervezési megoldások keresése – a Montessori által leírt érzékenységi fázisokkal összhangban. A következő példák talán érzékeltetnek valamit ebből a gyakorlatból.

Alapiskola (Grundschule): életkorilag vegyes összetételű osztályok; osztálytanító;

az esztétikailag harmóniát sugárzó osztályteremben a gyerekekhez méretezett, mozgatható bútorok, kézmosó, az egyik sarokban összetekert kisebb szőnyegek, a fal mellett elérhető, nyitott polcrendszer részben a Montessori-eszközök, részben a gyerekek munkáit összegyűjtve tartalmazó dossziék számára. A teremnek egy beugró részében tábla, kréta, a padlón szőnyeg – az időnkénti egy-egy csoport (egyáltalán nem mindig életkori csoport) számára szükségessé váló együttes tanulás színtere. A tanári asztal a terem legtávolabbi sarkában. Valódi munkaasztal, az egyes gyerekekről több szempontból készülő megfigyelésre szolgáló táblázatok legfölül.

A falon függő tanrend alapján látható, hogy a 6-10 évesek ebben az iskolában napi 2-3 órát töltenek „szabad munkával”, ami legtöbbször egyéni döntés alapján való önálló tanulást jelent. Ehhez kapcsolódnak az életkori osztályokban tartott anyanyelv, hittan, úszás, a sport, az énekórák az egyéni munka időszaka után, valamint meghatározott napokon az iskola (többfunkciós) aulájában a reggeli misén való részvétel az iskola közösségével.[17]

Mit lát a külső megfigyelő a szabad munka időszakában?

A gyerekek reggel megérkeznek, legtöbbször az igazgató várja őket a bejáratnál, kezet fog, s egy-két szót vált mindenkivel. Beérkezve az osztályba ugyancsak kézfogással üdvözlik az osztálytanítót (egymással a kicsik nem nagyon törődnek), mennek a helyükre, leteszik a holmijukat, és perceken belül leveszik a polcról azt az eszközt, azt a dossziét, amellyel – saját maguk által előre eltervezetten – foglalkozni szeretnének. Minden eszközből egy van (éppen azért, hogy egymásra nyugodtan várni kelljen). Ha valaki lekésik eltervezett eszközéről, körülmegy, s ha megtalálja, szemmel tartja, hogy mikor kerül vissza a polcra. Soha nem egymás kezéből veszik ki az eszközt, hanem mindenki a helyére teszi – a polcra vagy a fiókba -, és onnan lehet újra elvenni (ez a kívánalom a rend gyakorlására szoktat, a másik gyerek szempontjainak figyelembevételére nevel). A gyerekméretű polcok mellett is előfordul, hogy a picik nem érik el vágyaik tárgyát. Ilyenkor a nagyobbakat, idősebbeket kérik meg arra, hogy segítsenek (a vegyes életkor egyik természetes szociális nevelési lehetősége). Megfigyelhető, hogy a nagyobb gyerek már külön kérés nélkül is indul, hogy segítsen majd visszatenni (különösebb felhívás nélkül átveszi a felelősséget). Minden gyerek lényegében mást csinál; van, aki a széken ülve, van, aki egy kis szőnyegen hasalva, guggolva. Jól megfigyelhetők az egyéni pihenés időszakai, amelyek olykor tevékenységváltásban, olykor bámészkodásban, láblógatásban, olykor vízivásban, olykor tantermi sétában nyilatkoznak meg. Ez teljesen indokolt is, hiszen ezek az egyéni munkára szánt időszakok legkevesebb 120 percesek (ami lehetővé teszi a tanulásban való elmélyülést, az egyénileg szükséges idő külsőleg nem korlátozódik). Zaj nincs, a gyerekek egymással csak minimális mennyiséget beszélnek, a tanítónővel való kommunikáció sem túl gyakori. Ez annak ellenére így van, hogy a tanítónő mindenkit igyekszik szemmel tartani, megfigyelni, olykor az egyes gyerekek tanulási környezetét alakítja (a keze ügyébe tesz valamit, felhívja a figyelmet valamire), olykor megmutatja a célszerű tevékenységmódot -, de nem magyaráz, nem bírál, nem dicsér. Viszont minden esetben felhívja a figyelmet az önellenőrzés még nem ismert vagy figyelmen kívül hagyott módjaira. A tanítónő akár megfigyel, akár bemutat, akár beszél, sohase magasodik, hajlik nyomasztóan a gyerekek fölé, hanem melléjük guggol vagy térdel. A mozgássérült vagy enyhén fogyatékos tanulókkal való külön foglalkozás (fejlesztő pedagógus dolga) megszokottan zajlik. Az egyéni munka végét sem (éppúgy, mint az elejét sem) jelzi iskolai csengő, a tanítónő halk szavára kezdenek el a gyerekek elrakodni (az osztálytermet rendben kell elhagyni).

Mi fogalmazható meg külső szemlélőként?

Lenyűgöző az az intenzív tevékenység, amire a kicsik képesek, a tervezéstől (mit fognak a polcról levenni, mivel fognak tevékenykedni) az önellenőrzésig. Szokatlan, hogy olyan kevés a verbalitás, hogy nincs meg az az illúziónk, hogy átlátjuk, mi történik a fejekben. Alig hihető, de érthető hogy nincs szükség fegyelmezésre, hiszen a gyerekek azzal foglalkoznak, amit választottak, ami érdekli őket. Kétségtelen, hogy a légkör nem „meleg”, hanem „csak” elfogadható és szakszerű. – A gyerekek ebédre hazamennek, az iskola épülete déltől zárva.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Alsó középfok (Sekundarstufe I., 5-8. osztály): a szaktanárok által tanított szakórákon már helye van az együttes tanításnak amellett, hogy inspirálják a páros és a csoportos tevékenységet is. Továbbra is órarendi helye van a szabad egyéni munkának: hetente, lehetőleg egymást követő napokon 2 3 óra. A szabad munka az osztályfőnök jelenléte mellett folyik, aki most nem tanít, hanem inspirál, a nyugodt munkafeltételek folyamatosságára figyel.

Mit lát a külső megfigyelő?

A szakórákon látott frontális munka esetén a tanárok komoly erőfeszítéseket tesznek, ötletes megoldásokkal próbálkoznak azért, hogy az egyének „ne vesszenek el”.

Például egy matematikai típusfeladat megoldását magyarázó, közösen megbeszélő órán azonnal mód nyílt a megértettek alkalmazására egy visszacsatolást, önellenőrzést is lehetővé tevő feladatlapon. Mindenki addig dolgozott, ameddig értette, tudta, mit kell csinálni. Rövid idő alatt kiment a tanárhoz a feladatlapjával a 25-ből 8 gyerek, s a tanár most már a gyakorló feladathoz kapcsolódva folytatta a magyarázatot, inspirálta a többpólusú (bárki kérdezhet, bárki válaszolhat) megbeszélést. Aki megértette, helyre ment, és folytatta a munkát.

A frontális munkát követő, egyéni elsajátításra tekintettel levő korrekciós megoldás mind a gyerekek, mind a tanár számára megszokott volt.

A szabad egyéni munka ugyanazt jelenti, mint az alapiskolában, csak időtartama rövidebb, csak nincsenek hozzá eredeti Montessori-eszközök, és a 10-14 éves gyerekek iskolához, társaikhoz, felnőttekhez, önmagukhoz való viszonya lesz bonyolultabb, sokszor feszültségekkel terhes. Mindez természetesen tükröződik a szabad egyéni munkában is, amelybe most már belefér a spontán páros vagy csoportmunka is, sőt, esetleg egy-egy alkalommal a munka nélküli rosszkedvű önmagába roskadás vagy a jókedvű álmodozás is. E két utóbbi állapot megjelenését, az ingadozó munkaintenzitást a tanárok ebben az életkorban természetesnek veszik, bár nem passzívak ezzel kapcsolatban. A körülmények alakításával próbálják a gyerekeket munkára orientálni, próbálnak nekik segíteni, de soha nem szégyenítik meg őket, soha nem agresszívak velük.

A szabad egyéni munka során a gyerekek választhatnak kutatómunkát, olvashatnak, foglalkozhatnak olyan taneszközökkel, amelyek az egyes tantárgyakhoz kapcsolódva lehetővé teszik a számukra a mélyebb elsajátítást. Ennek a lehetőségnek érdekessége, hogy ezeket az eszközöket a szaktanárok irányításával a szülők készítik, figyelembe véve a Montessori-pedagógia ezzel kapcsolatos szempontjait: tartalmukban az adott életkornak megfeleljenek, legyenek esztétikusak, adjanak módot a visszacsatolásra. Fontos lehetőség az is, hogy a szaktanárok indokolt esetben (pótlás, gyakorlás, kiegészítés céljából) névre szóló feladatlapokat készítenek a tanulók számára. Ha a gyerekek ezzel foglalkoznak, a megoldott feladatlapokat a következő szakórára a tanár kijavítja. Mindennek az a következménye, hogy az osztályfőnök felügyeletével folyó szabad munka időszakában az osztály tevékenységstruktúrája meglehetősen összetett.

Talán nem tanulság nélküli annak bemutatása, hogy a szabad munka periódusában mivel foglalkozott egy ötödik osztály 23 tanulója, a kezdés utáni ötödiktől a tizenötödik percig. Íme!

A folyosón:

– Egy 5 fős csoport saját maga által készített – logikailag meglehetősen – bonyolult társasjátékkal játszik. Valóban ezzel foglalkoznak jó hangulatban, és a közös alkotásukra büszkén. A pedagógus a tudomásulvételen kívül nem foglalkozik velük, nem nyugtalankodik miattuk.

Az osztályteremben:

– 5 gyerek az osztály különböző pontján különböző matematikai feladatlapon dolgozik;

– 1 gyerek képeskönyvet olvas az állatokról;

– egy pár mikroszkóppal tanulmányozza a nádat, megfigyeléseit rajzolja – a tanár észreveszi, hogy gyakorlatlanok a mikroszkóp kezelésében. Leül melléjük: „Ha meg akarjátok vizsgálni, ezt és ezt tehetitek...” – mutatja és megy tovább;

– 1 gyerek szöges táblán gumival különböző mértani formákat húz ki és lerajzolja – ketten állnak mellette, hol elismerésüket fejezik ki, hol tanácsokat adnak;

– 5 gyerek nyelvtani feladatlapon dolgozik – egy fiú elmegy tanácsot kérni, magyarázatért az osztály másik végén ülő lányhoz;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– 1 gyerek albumot (kivágott cikkek, képek, önálló szöveg) készít a fa felhasználásáról és következményeiről. 26 oldalas, egyhónapi munka. Most már a tartalomjegyzéken dolgozik;

– 1 gyerek albumot készít a vakvezető kutyáról, kivág, ragaszt. A pedagógus észreveszi, hogy küszködik a kivágásnál, hogy maszatol a ragasztásnál. Mellé guggol és mutatja: „ha itt vágod le., ha így ragasztasz.” A változatok bemutatása után megy tovább, a döntést a tanulóra hagyja;

– 1 gyerek egész órán térképet rajzol, színez;

– 1 gyerek angol feladatlapot tölt ki. Mutatja mással foglalkozó társának a megoldást. Az megnézi alaposan, majd megbotránkozva mondja: „De hiszen ezt másoltad! Ez unfair! Így soha nem fogod megtanulni.” – És máris fordul a saját feladatához. A gyerek rosszkedvűen üldögél egy kicsit, majd tevékenységet vált, olvasni kezd.

Az osztályfőnök vagy asztala mellől figyeli a gyerekeket, vagy sétál közöttük. Fegyelmezni 120 perc alatt kétszer kell, s ez a következőképpen történik: megrázza az asztalon lévő rézcsengőt és jól tagoltan, de nem hangosan mondja: „Elkerülte a figyelmeteket, hogy észrevétlenül magasabb lett a zajszint, mint ami a nyugodt munkához szükséges.” S a gyerekek valóban lehalkulva folytatták tovább.

Felső középfok, gimnáziumi elágazás (Sekundarstufe II., 9-13. osztály): a szabad munka időszakában nagy súlyt helyeznek a tanárok az önálló kutatás megtanulására, azaz projekt, többségében inkább projektorientált munkára.[18] A szaktanárok témákat javasolnak, de lehet önállóan is választani; a feldolgozás általában egyéni, de lehet páros is, a feldolgozás önálló munkában történik, de ha a gyerek igényli, vagy ha a tanár úgy találja helyesnek, a feldolgozás menetéhez a tanuló segítséget kaphat. Ez olykor alaposabb megbeszélést, vagy a munka algoritmusának, a megoldás kritériumainak tanár által való közlését jelenti. Ez a kutatómunka ugyanolyan időkeretek között folyt korábban, mint az alsóbb osztályokban. Azonban a tanárok vették a gyerekektől, szülőktől érkező jelzéseket, s ez módot adott arra, hogy az iskola jól vizsgázzék a gyermekekhez való alkalmazkodóképességből. Azt tapasztalták ugyanis, hogy a témával való elmélyült foglalkozás időbeli korlátai miatt (helyenként 2 3 óra) a gyerekeknél megjelent az „időszorongás” (Zeitdruck). Ezért az 1991 szeptemberében induló tanévtől áttértek a projektnapokra. Döntésükről, annak okairól, a várt változásokról az iskolaújságban is tájékoztatták a gyerekeket, szülőket – világossá téve azt is, hogy a változtatás mögött a Montessori-szellemiségnek való megfelelés igénye áll.[19]

Mi fogalmazható meg külső szemlélőként?

A gyerekre figyelő, a szabad egyéni munka lehetőségét és feltételeit is biztosító oktatási körülmények között középiskolában mind a konkrét teljesítmények szintje, mind a szellemi munka eljárásainak megtanulása, mind a belső fegyelmezettség kialakulása figyelemre méltó. Az iskolában rend, nyugalom, ugyanakkor élet van. A tevékenységkör az életkorral változó szükségleteknek (és valószínűleg a kor szavának) megfelelően kibővült: megjelent a közös zenélés, a sport, a kirándulás, a közös ünneplés. Csak minden a maga helyén és idejében történik. A tanítás idején munka, a szünetekben a folyosókon jókedvű, bizalmas beszélgetések, az udvaron mozgás, játék – érzékenyen figyelő pedagógus jelenlétével.

Persze azt azért lehet tudni, hogy a fejlődés, a koedukáció előhív, teret ad az iskola által nem tűrt megnyilvánulásoknak is. Az ilyen alkalmakat nevelési szempontból értékesítik. Egy-egy agresszív megnyilvánulás az iskola, az emberi együttélés szabályaival ütköző magatartás különböző körökben zajló, intenzív megbeszélések tárgya, a pedagógusok részéről jól kihasznált nevelési alkalommá válik. Azt a tapasztalatot például, hogy a serdülő lányok szívesen provokálnak veszekedéseket, olykor még verekedésre is hajlamosak, félnapos iskolai összejövetelen próbálták értelmezni a gyerekek, tanáraik, szülők és meghívott pszichológus segítségével.[20]

A gyerekek otthon ebédelnek, az iskola délután zárva.

Összefoglalás. Montessori Mária pedagógiai koncepciójában központi helyet foglal el a belső szükségleten alapuló egyéni gyermeki tevékenység mint a kibontakoztatás, önkibontakozás legfontosabb eszköze.

A koncepcióra épülő gyakorlat alapján megállapítható, hogy megfelelő családi nevelési feltételek, valamint a Montessori-pedagógia szellemiségével összhangban levő iskolai személyi és tárgyi környezet esetén az önálló gyermeki tevékenységen alapuló, annak a teljes iskoláztatás folyamatában nagy szerepet szánó nevelés – alkalmazkodva a gyerekek életkorilag és egyénileg változó szükségleteihez – a felkínált tevékenységrendszeren belül alkalmas a gyermek, az ifjú kibontakozására, önkibontakoztatására.

4.1.4. A tanulói tevékenység a Petersen-pedagógiában

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Peter Petersen álláspontja. A nevelés céljával foglalkozva Petersen így ír: „Hogy milyen lesz a jövő politikailag és gazdaságilag, nem tudjuk, és nem tudja senki a ma élők közül, mint ahogy azt előttünk sem tudta senki. A jövőt majd meghatározza a szükség, az érdek, a harc, amelyeket általunk nem ismert, legfeljebb egyesek által sejtett új gazdasági, politikai, szociális feltételek határoznak meg, de egyet mindannyian tudunk: mindez a szükség stb. csak akkor győzhető le, ha azokban az időkben a férfiak és a nők rendelkeznek kezdeményezőkészséggel, képesek és készek a terheket magukra venni, és barátságosan, szívesen, figyelmesen, segítőkészen és jóindulatúan teljesen át tudják adni magukat a feladatnak, áldozatot tudnak hozni, őszinték, hűségesek és önzetlenek; és néhányan, akik erre készek, feltűnés nélkül többet tesznek másokért. Mindannyian szolgálatkészek, tehetségük mértékének megfelelően, amiért a világra jöttek.”[21]

A nevelés csak akkor lehet eredményes, ha a gyerek szükségleteihez igazodik, amely szükségletek individuális és közösségi jellegűek. „Egyetlen embergyermek sem képes magától, önállóan, másokkal való érintkezés nélkül, mint egy gyermek Robinson a saját énjéből származó szükséglet megismerésére”[22] – írja. „A közvetítő a társadalom, a közösség és a gyermeki én között a nevelő (a szülő, a tanár).”[23] Kiemeli a pedagógusok munkájának alkotó jellegét (művészetnek nevezi), hiszen szabadon mozgó, dolgozó, magukat szabadnak érző gyerekkel működik együtt?[24]

Gyakran hangsúlyozza, hogy a gyermeki erőket fel kell szabadítani, mert az ösztönös, szenvedélyes tanulás jelentősebb, mint ezt feltételezzük. Ennek a gondolatnak az érvényesülését az oktatásban is fontosnak tartja. Hangsúlyozza, az oktatás csak eszköz a neveléshez, s óv az oktatás nevelő hatásának túlbecsülésétől.[25] Ahogy írja: „Az oktatás célja önmagán, és az azt irányító tanáron is kívül van.”[26] Hangsúlyozza, hogy az oktatásnál szélesebb, a gyerekek szükségleteinek megfelelő tevékenységrendszer feltételeinek megteremtése szükséges annak tudomásulvételével, hogy nincs „a gyerek”, hanem egymástól több tekintetben nagyon is különböző, eltérő fejlődési ütemű gyerekek vannak.

Az iskola tevékenységrendszerrel kapcsolatos koncepciójában, az ehhez szükséges feltételek kialakításában a szükségletek egyéni és közösségi összetevőinek s az egyéni különbségeknek a figyelembe vehetőségére egyaránt tekintettel volt. Az újszerűen kialakítandó tartalomhoz adekvát tevékenységi formákat javasolt, megváltoztatta a korabeli iskola szervezeti kereteit, formáit, s fontosnak tartotta a tárgyi környezet mindennek megfelelő alakítását is.

Az oktatási tartalmak kialakításakor a gyerekek érdeklődését figyelembe vevő, abból kiinduló komplex témaválasztást tartotta ideálisnak. A tartalom feldolgozásának és az ezen túlmutató iskolai életnek adekvát tevékenységformái Petersen szerint: a beszélgetés, a játék, a munka és az ünnep.[27]

A beszélgetés különböző változatainak mint a „beszélgetőkör”-nek, az oktatás menetéhez kapcsolódó a félórás együttes reggeliző szünet alatti, a kötetlen együttléttel velejáró beszélgetéseknek eltérő, sajátos funkciót tulajdonít.

A játék szerepét szintén kiemeli Petersen, rávilágítva, hogy a különböző játékfajtákra (szabad játék, tanulást segítő játék, játék a szünetben, sportjáték, színházi előadások) sajátos szerepük miatt egyaránt szükség van.

A munka Petersen szóhasználatában a tanulást, a tananyaggal való foglalkozást jelenti. Rugalmas szervezeti keretek között rendszeresen, nem gyakran elképzelhetőnek tartja az együttes tanulást, de kiemeli a szabadon kialakított csoportmunka (Tischgruppe) és az egyes tanulók döntésén alapuló egyéni munka jelentőségét.

Az ünnep sokféle változatát javasolja. Így: ünnep hétfőn, a tanítás kezdetekor, valamint pénteken, befejezéskor; az iskolakezdők, az iskolától búcsúzók ünneplése, születésnapok megtartása, a karácsony megünneplése stb. Felhívja a figyelmet Petersen, hogy az ünnepre való készülés, az ünneplés hatása nagyban változik attól, hogy a gyerekek és a pedagógusok részvétele hogyan alakul. Egyaránt szorgalmazza a pedagógusok modellnyújtását és a tanulók öntevékenységét.

A tanuláson kívüli tevékenységek körét tekintve halványan említi a környezet rendben tartását, az önkiszolgálást, nem említi a fizikai munkát, és elutasítja az önkormányzati tevékenységet. Azt tartja, hogy a demokratikus parlamentarizmus iskolai megszervezése a felnőtt élet gyerekes utánzása. Nem ezzel, hanem az iskolai élet gazdag változatosságával lehet szerinte a demokratikus államban szükséges tulajdonságokkal rendelkező állampolgárokat nevelni.[28]

Az életkori osztályok helyett a rugalmas keretek között való iskolai életet tartotta megfelelőnek. A 6-9, 9-12, 12-14 évesek állandó csoportokat alkotnak (Stamm- gruppe). Ez a szervezeti keret mind az egymástól tanulás, mind a saját csoporthelyzet ismételt megteremtése során szerzett tapasztalatok szempontjából fontos. Ezen az

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

alapformán belül működnek az életkorilag homogén csoportok, a nívócsoportok, a „beiskolázó csoportok” (új állandó csoportba való kerüléskor, a „beszoktatási” időben); az állandó csoporton kívül, illetve felül gyakran jönnek létre különböző tevékenységeket érdeklődés alapján választó csoportok.

Petersen nemcsak a szétszabdalt oktatási tartalmakat ellenezte, hanem a tanítási órákra tördelt tanulást is. Órarend helyett olyan heti tanulási ritmus kialakítását tartotta kívánatosnak, amelyben a visszatérő egységeknek (heti ünnepek, félórás reggeli szünet, közös órák stb.) stabil helyük van, s mindennapos meghatározott helyük és idejük van az önálló tanulási időszakoknak is. Fontosnak tartotta, hogy az önálló tanulási időszak (általában napi 100 perc) tevékenységrendszerét az elvégzendő, tanár által meghatározott feladatok ismeretében a tanulók tervezzék meg. Természetesen szabadon választott tevékenységek is betervezhetők erre az időszakra.

Összhangban a fentiekkel, a peterseni koncepcióban az osztályozás helyett a szöveges értékelés lett a vezető értékelési módszer. Petersen úgy látja, hogy a „teljesítményre” való koncentrálás mérgezi a tanár-tanuló kapcsolatot. Hangsúlyozza, hogy nem a teljesítménynélküliséget hirdeti, hanem az olyan teljesítmény híve, amely a gyerekek „tevékenység éhségére” épül, és felelősséggel végzett munka eredménye. Az így születő teljesítményből lesz nevelési eszköz.[29]

Mindehhez tartozik, hogy Petersen úgy látta, a fentiek megvalósulásának feltétele a koncepció szellemiségét támogató környezet. Ezért tartotta fontosnak a korabeli rideg osztálytermek hangulatos iskolai lakószobákká (Schulwohnstube) való átalakítását, mindenekelőtt a merev iskolai bútorzat helyett rugalmasan változtatható berendezés biztosítását.

Gyakorlat a Petersen-iskolákban-osztályokban.[30] Petersen pedagógiájára jellemző, hogy az általa elképzelt és irányításával megvalósított iskolának megadta a kereteit, s ezeket részben elméletileg alátámasztotta, részben saját és kollégái napi gyakorlatának konkrét történéseit felmutatva élővé tette.[31] Ezek a keretek azonban meglehetősen tágak, rugalmasak, sokféle megoldást (olykor még félreértést, félreértelmezést is) lehetővé tesznek.

Úgy tűnik, a mai gyakorlatban sokszor figyelmen kívül hagyott elgondolás, hogy a pedagógusok a tananyagot a gyerekek szükségleteiből kiindulva, jó esetben komplexen határozzák meg. Inkább a tantervekből indulnak ki. Ennek egyik oka lehet, hogy a választott megoldás pedagógiailag egyszerűbb, emellett azonban az is figyelemre méltó érv, hogy államilag elismert iskolaként kívánnak működni.

Egy másik eltérés, hogy egyes iskolákban az alapfok, más iskolákban az alsó középfok végén elkezdenek osztályozni, azzal indokolva ezt a döntést, hogy a más iskolába pályázó gyerekek „szokják az osztályozást”, s hogy a fogadó iskola számára tudjanak bizonyítványt prezentálni.

Egyértelmű a követési szándék a gazdag tevékenységrendszer biztosítása tekintetében. Hogy a sokféle tevékenységlehetőség hogyan valósul meg, az erőteljesen függ attól, hogy a pedagógusok milyen pedagógiai szakértelemmel, pszichológiai érzékkel mozognak a magukat szabadnak érző gyerekek között, illetve a gyerekekre előéletük, neveltségi szintjük következtében hogyan hat ez a szabadság.

Ezek a különbségek legdrámaibban akkor érzékelhetők, ha mód nyílik a Petersen- iskolában és hétköznapi körzeti iskolában működő Petersen-osztályok munkájának összehasonlítására.

Petersen-iskolákba a gyerekeket válogatják a szerint, hogy a család összhangban van-e az iskola nevelési koncepciójával, nevelési stílusával. Külön előnyben részesülnek azok, akik Petersen-óvodába jártak, ahol már a maguk szükségleteinek és lehetőségeinek megfelelően „beletanultak” az önállóságba, az egymással való figyelmes bánásmódba. Ezekben az iskolákban a pedagógusok elkötelezettek, speciális Petersen-bázisiskolákban folyó képzésre, továbbképzésre járnak, de ami ennél is fontosabb, a testületen belül erősek az egymást támogató szakmai kötelékek. Az iskolákban a légkör barátságos, nyugodt, belső fegyelmezettségről árulkodik. A különböző tevékenységek valóban jól működő, világos rendszer részeinek tűnnek.

Olyan átlagos iskolában, ahol egy-egy vagy néhány pedagógus lelkesedésének eredményeként Petersen-osztályok nyílnak, a gyerekek neveltségi szintje esetleges. Azáltal, hogy korábban otthon vagy az iskolában főleg a külső fegyelmezettséget célzó eljárásokkal találkoztak (engedelmességet, nem belső fegyelmezettséget kívántak tőlük), a „rájuk szakadt” szabadságnak természetes következménye a féktelenség. Ennek kezeléséhez nem elegendő a lelkesedés, s az elkötelezett pedagógusok helyzete támogató szakmai közeg nélkül nagyon nehézzé válik. Ezekben az osztályokban minden tevékenységet zavar, olykor lehetetlenné tesz, torzít a gyerekek, s ezzel összefüggésben a pedagógusok inadekvát viselkedése.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A tanulói tevékenységrendszerből jelentőségében is, szokatlanságában kitűnik az önálló heti tervek készítésének lehetősége és az önálló egyéni, páros és csoportmunka természetessége a tanulásban.

Hogyan segítik a jenai Petersen-iskolában az önálló tervezés, az önálló időgazdálkodás megtanulását az első állandó csoportban, azaz 6-9 éves korban? Időpont: a tanévkezdés utáni második hónap. Reggel 9 óra, a tanítás kezdete.

A tanítónő előveszi a gitárját, leül az egyik barátságos sarokba, és halkan énekelve hozzá, gitározni kezd. A gyerekek félkörben körülülik, legtöbben a földön, szőnyegen helyezkednek el. Kész a reggeli beszélgetőkör. A pedagógus indító kérdése nyomán újra beszélik és élik az előző nap tanulmányi kirándulását, s rögzítik, hogy a gyűjtött őszi lombokból, termésekből hogyan díszítették fel az osztályt. Csak addig beszélhet valaki, míg egy szép kavics a birtokában van. Aki szót akar kapni, először ezt kell a társától elkérnie. (A beszélgetés szabályainak játékos tanulása.)

Fél óra múlva a tanítónő újra gitározni kezd – ez a jelzés arra, hogy tevékenységváltás lesz. A „nagyok" heti tervüknek megfelelően kezdenek el dolgozni (olykor személyi különbségeket is figyelembe vevő) feladatlapokon.

Az iskolakezdő gyerekek még csak napi tervet készítenek a tanítónővel közösen. A tanítónő elmondása szerint a tervezés tanulásában fokozatosság érvényesül: az egyre hosszabb tervezési gyakorlatra való ránevelés során a kezdeti időszakban a pedagógus indokolt javaslatai, a rendszeres segítő ellenőrzés nagy szerepet játszik. Így elérhető, természetesen nem minden gyereknél egyforma gyorsan, hogy az első tanév végére az iskolakezdők már valamennyien eléggé reális heti tervet tudnak készíteni.

De nemcsak az időgazdálkodást segítik, hanem a hatékony tanulást is. Minden asztalra fel van ragasztva (sérthetetlenül) néhány tanulási algoritmus, amelyek a megjelenő problémákkal összhangban változnak. Például:

„Hogyan történjen a páros diktálás?

– Mindketten olvassátok el csendesen a szöveget!

– Ha te diktálsz, lassan és értelmesen olvasd hangosan a szöveget!

– Figyelj arra, hogy a társad követ-e!

– Aki a szöveget írta, összehasonlítja írását az általad diktált szöveggel.

– Ha szerepet cseréltek, ugyanígy csináljátok."

„Hogyan kell leírni nehéz szavakat?

– Csukd be a szemed, és képzeld el a szót leírva!

– Írd le a szót az ujjaddal az asztalra!

– Ha úgy gondolod, hogy helyes, írd le a füzetbe!

– Hasonlítsd össze a helyes megoldással!

– Ha szükséges, javíts!"

Az egyéni munka időszaka alatt a szükségesnél nagyobb hangerőt halk xilofon segítségével veszik vissza a gyerekek.

Különben a csendes; másokra figyelemmel levő tanulás megszokása szintén csak segítséggel megy. Az egyéni és csoportos önnevelés érdekes példái azok a gyerekírással készült, falra felerősített mondatok, amelyek jelzik a külső szemlélő számára a problémákat, a gyerekeket viszont segíthetik a kezdetben segítséggel, később önállóan történő önszabályozásban.

Például egyéni: Segítek a kisebbeknek. – Megtanulok folyamatosan olvasni. – Azzal is fogok játszani, akit nem bírok. – Nem fogom idegesíteni a nyulat. (A tábla előtt egy ketrecben szép, nagy nyuszit nevelt, gondozott az osztály.) stb.;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

csoportos: Nem fogunk veszekedni. – Nem leszünk idegesek. – A tanulási időben csendesek leszünk stb.

A szabad munka időszakában van lehetőség nagyobb gyerekek esetében az egyéni vagy páros, esetleg csoportos projektmegoldásra is. De például az állatok életéhez kapcsoló projekthéten a munkába az egész iskola bekapcsolódott. A kosztümök a folyosó falán hozzájárultak a közös munka élményeinek frissen maradásához. Nem az egész iskola vett részt A kis hercegből készített színdarab próbáin, de a szép előadáson minden tanuló lelkesen tapsolt. A tanulók spontánul létrejött csoportja „Én" című projektjét az állandó csoportnak mutatta be.

Az ünnepek tekintetében a pedagógusok megtapasztalt tevékenységformáinak nagy szerepük van. Későbbi, tanulók által előkészített ünnepek alkalmából – a pedagógusok beszámolói szerint – ezek érzékelhetően megjelennek, továbbfejlődnek, változnak.

Összefoglalás. A tanulói szükségleteken épülő gazdag tevékenységrendszer Peter Petersen szerint az önképességeit kibontakoztató, a közösségért tenni kész emberek nevelésének a feltétele.

Fontos szerepet szán a pedagógusoknak, akik a felszabadított energiájú gyerekeknek segítenek szükségleteik megismerésében, valamint azoknak a tevékenységformáknak a megtalálásában, amelyek e szükségletek kielégítésére alkalmasak.

A gyakorlat a koncepció tág határai között mozogva sokféle megoldást mutat fel. Speciális pedagógiai szakértelem esetén a gyakorlat hozzájárulhat a Petersen által körvonalazott felnőtt sajátosságok megalapozásához, kialakulásához.

4.1.5. A tanulói tevékenység a heidelbergi Nemzetközi Békeiskolában

Iskolaalapítás Paul Geheeb nézeteinek szellemében. A hatvanas évek végétől megjelennek olyan iskolakoncepciók is, amelyek a reformpedagógia szellemét, esetleg egy-egy reprezentánsának nézeteit hangsúlyozottan érvényre juttatva kívánnak válaszolni a mai társadalmi kihívásokra. Tehát nem követnek szorosan egy már klasszikusnak tekinthető reformpedagógiai irányzatot, hanem ezek ismeretében (is) új megoldást keresnek.

Ezek közül az iskolák közül a következőkben a heidelbergi Nemzetközi Békeiskolát mutatjuk be.

Az iskola eszmei hátteréül Hermann Röhrs, az iskolakoncepciót kidolgozó csoport eszmei irányítója, a reformpedagógiai mozgalom nemzetközileg elismert kutatója a humanista reformpedagógus Paul Geheeb nézeteit jelöli meg. Nevezetesen azt, hogy az iskolának a felelősségre, az emberségre, a morális önállóságra való nevelés a feladata, s hogy ez a feladat a gyerek iránt kifejeződő bizalommal, a gyerekek önálló tevékenységrendszerének lehetővé tételével – s Pestalozzi nyomán -, a fej, a szív, a kéz együttes fejlesztésével érhető el. Ennek megvalósítása érdekében feleségével együtt a század első felében részben ma is működő vidéki iskolaközösségeket (Landerziehung- sheim) alapítottak. Ezeket az alapgondolatokat harmonikusan egészítik ki Röhrs törekvései a békére, a nemzetköziségre nevelés érdekében.

Az iskola elméleti és gyakorlati előkészítés után 1976-ban nyílt meg, tartományi (Baden-Württemberg) kísérleti iskolaként. Az elméleti előkészítés alapossága mellett is, vagy talán éppen azért kiemelik, hogy az iskola nem kíván dogmákat, előírásokat követni, hanem heurisztikus modellként, egy tudományosan megformált reform paradigmájaként szeretnék működtetni,[32] azaz a menet közbeni elméleti felismeréseket folyamatosan be kívánják építeni az iskola működésébe.

Az iskola – hazai kifejezéssel élve – valódi körzeti mamutiskola, 1985-ben 2070 tanulója és 169 felnőtt munkatársa volt. A tanulók 15 százaléka ebből külföldi volt, vendégmunkások és menekültek gyerekei. Felvételi vizsga nincs, s ha rossz helyzetben lévő külföldiek jelentkeznek, év közben is felveszik őket. Az iskolába járó gyerekek neveltségi szintjében nagy eltérések vannak, ezért a pedagógusok munkáját szociálpedagógusok, pszichológusok, tanácsadók segítik.

Az iskola felépítése: 5-6 évesek számára iskola-előkészítő; 1-4. osztály alapiskola; 5-8. alsófokú középiskola, amelyben nagy szerepet szánnak az első két osztálynak mint orientációs szakasznak; 9 osztálytól a felső középiskola általános, reáliskolai és gimnáziumi befejezést lehetővé téve. Nagyon fontosnak tartják, hogy az iskola valódi együttes iskola legyen, lehessen változtatni, tehát a középiskolai utak formálisan ne váljanak teljesen széjjel.

Az új iskolaépület a tervezett iskolastruktúrának és -koncepciónak megfelelően épült, s így az egyes tagozatok elkülönülésre és kapcsolódásra, valamint a gazdag tevékenységrendszerre a feltételek adottak.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az iskola 50 700 m²-es telken épült, s 63 osztályterem, 41 többfunkciós terem, 2-2 fizika-, kémia-, biológiaterem, 8 rajz-, műhely- stb. terem, 5 zeneterem, könyvtár és médiatár, 2 sportcsarnok (lelátóval), 1 tornaterem, 1 uszoda, iskolakert, 1 konyha étteremmel és egyéb szabadidő eltöltésére alkalmas tér található benne. Az iskola nyitott; a sportlétesítményeket tanítási időn kívül látogathatják a szülők, a környék lakói; a gyerekek rendszeresen járnak ki segíteni a közeli öregek otthonába.

Gyakorlat a Nemzetközi Békeiskolában.[33] Kiindulásként érdemes talán annyit megjegyezni, hogy a tanulók számára felkínált tevékenységek köre széles, s jól átgondoltan szolgálja az iskola nevelési alapelveinek, alapértékeinek megvalósulását.

A domináns tevékenység természetesen a tanulás. Az iskola a tartományi tanterv szerint végzi az oktatást, változás csupán annyi, hogy az angol nyelvet első osztálytól tanították. Ez hosszú távon más népek, más kultúrák megismeréséhez jelent kulcsot (a németül nem tudó gyerekek számára a német nyelv tanulása a kezdet). Ennek a tudásnak a birtokában vehetnek majd részt a gyerekek magasabb osztályokban partneriskolákkal, -osztályokkal, egyes személyekkel való levelezésben, külföldi (főleg angliai) tanulócserékben.

A gyerekeknek módjuk van változatos szervezési megoldásokban tanulni. Az életkori osztályok mellett tanulhatnak nívócsoportokban, különféle kurzusokban. Hagyományos frontális oktatás van, de fontos szerepet kap a csoportos, a páros és az egyéni önálló munka is. Az önállóság és a kooperáció megtanulásához szervezeti és személyes segítséget adnak a tanárok, mert ezeket tartják az öntudat, a másokért érzett és vállalt felelősség feltételeinek.

Az önállóság, a felelősség tanulásának és megnyilvánulásának kitűnő alkalmai az olyan projektmunkák, mint például az iskolai kerti tó rendbetétele és gondozása stb. De kiemelkedő jelentőséget az olyan beszélgetési alkalmaknak tulajdonítanak, amelyek egymás jobb megértésének érdekében zajlanak. Tartalmuk mellett ebből a szempontból különösen fontosnak tartják az úgynevezett békeheteket, amelyeken az egyes tantárgyakhoz kapcsolódva olyan témákat beszélnek meg tanárok, gyerekek, szülők, esetleg külső (szakértő vagy érintett) részvételével, mint Félelem és béke (német), Az emberi kommunikáció struktúrája (matematika), Béke a harmadik világban (társadalomismeret), A béke Picasso műveiben (képzőművészet) stb. Ismételten vállalkoznak olyan, a gyereket napi tapasztalataik miatt érdeklő problémák – mint például viselkedés a menzán, közlekedés az iskolában és iskolán kívül, neonácizmus stb. – különböző körökben történő megbeszélésére is.

A szellemi munka mellett a fizikai munkatevékenység is jelen van az iskolában, bár nem mindenkire kiterjedően, elsősorban vállalás kérdése. A kerti munkát, az öregek otthonában végzett segítő tevékenységet és az önkiszolgáló munkát (menza) lehet idesorolni.

A szabadidős tevékenységek lehetősége rendkívül széles. Elég csak arra gondolni, hogy az iskola (lévén 5. osztálytól egész napos) a szabadidő eltöltéséhez a következő lehetőségeket kínálja:

7. órában az uszoda és a sportcsarnokok szabadon látogathatók, rendelkezésre áll a kávézó, a teázó, a pihenőszoba, a komputerterem, a zeneterem, a kert, de erre is szolgálnak az iskolaépület hangulatos ülősarkai és a széles, esztétikus folyosók. Az alig észrevehető felnőtt vagy nagyobb diák által gyakorolt felügyelet mindenhol jelen van.

Az önkormányzati munka (felelősök, osztály-„bizalmi”, iskolavezetőség, iskolagyűlés) meghatározó az iskola életében. A házirend (Schulordnung) például csak az összoktatói értekezlet és az iskolakonferencia jóváhagyásával léphet életbe. S minden évben tartanak arra a célra egy iskolagyűlést, hogy az érvényben lévő házirendet megvitassák, de menet közben is élhet változtatási javaslatokkal az érintettek közül bárki – a megfelelő (megtanulandó) „szolgálati út” betartásával.

Az iskolai élet mindennapjai a nagy létszám, a bonyolult tevékenységrendszer miatt igénylik a szervezettséget. Ezért valódi jelentősége van a házirendnek, amely egyaránt szól a tanulóknak, a tanároknak és a szülőknek. Figyelemre méltó, hogy a házirend az iskolát nem önmagában, nem önmagáért tekinti. A bevezetőben arra hivatkozik, hogy az iskola demokratikus állam része, tehát az alkotmányban rögzített emberi jogok és kötelességek az iskola minden tagjára vonatkoznak. (Ezek: a függetlenség; jog a személyiség szabad kibontakozásához; jog az élethez és a testi sérthetetlenséghez; férfiak és nők egyenjogúsága; a szabad véleménynyilvánítás joga; a károkozás tilalma; a tulajdon védelme.) A házirend függelékeként pedig közlik Baden-Württemberg tartomány oktatási törvényéből a tanulók kötelességeire és a velük kapcsolatban alkalmazható büntetési módokra vonatkozó részt. Jellemzője az oktatásban részt vevők felelősségének

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

kiemelése (a gyerekeké is!) és a különböző tevékenységformákban az alapvető (valóban csak alapvető) és értelmezett szabályok világos rögzítése.

Ez a dokumentum egyben szép példája annak, hogy milyen az, amikor a legelcsé- peltebb megoldások valóban alárendelődnek az iskola koncepciójának, ami által új tartalmat, új jelentőséget nyernek. Például az iskola alapelveivel összhangban a házirend befejező része világossá teszi a gyerekek számára, hogy „a mi iskolánkban nem lehet természetesnek venni a veszekedés jogát. Arra van mindenkinek joga, hogy a konfliktus megoldása érdekében beszélgetést igényeljen vagy kezdeményezzen."[34] Ezt segítendő értelmezi a konfliktus fogalmát, iskolában előforduló fajtáit, a tisztázó beszélgetés jellemzőit, s hogy az egyes tanuló praktikusan mit tehet konfliktus esetén (Was tue ich bei einem Konflikt?) .[35]

A tanárok szerint abban, hogy az iskolának – a nagy létszám, a szerteágazó feladatok ellenére – olyan kiegyensúlyozott, derűs a légköre, annak van döntő szerepe, hogy minden gyerek mindig tudja, hogy mi a dolga, vagy hogy milyen lehetőségek között választhat; hogy a tanárok nagyon figyelnek az egyéni fejlődési folyamatokra s így szerzett tapasztalataik alapján pedagógiailag nagyvonalúak tudnak lenni; hogy a gyerekeket a világosan meghatározott keretek között nem kényszerítik semmire (szükség esetén csak felhívják a figyelmet, javasolnak), hanem szabad választást tesznek lehetővé.

Mindez persze nem jelenti azt, hogy nincsenek a fejlődéssel járó, a korábbi neveltetésből – pontosabban annak hiányából – származó, az eltérő kulturális háttérből adódó problémák. Ismerős, visszatérő gond például, hogy a serdülés időszakától kezdődően a török gyerekek – a családi értékrendnek megfelelően – a nőtanárok számára sokszor alig kezelhetők lesznek. A heurisztikus iskolamodell szellemében ezeket a tapasztalatokat a nevelőtestületben folyamatosan elemzik, megoldásmódokat dolgoznak ki a résztvevők testi-lelki egészsége, morális erősödése, önállósodása érdekében.

Összefoglalás. A Nemzetközi Békeiskola vezető értékei tehát – P. Geheeb és H. Röhrs alapján -: felelősségvállalás, morális önállóság, emberség, nemzetköziség, elkötelezettség a béke ügye iránt. Az iskola oktatási tartalmával, beiskolázási rendjével, hatalmas létszámával betagolódik a „hétköznapi" intézmények közé (bár objektív feltételei lényegesen jobbak), pedagógiai megoldásmódjai azok, amelyek lehetővé teszik a vezető értékek szolgálatát.

Ezek közül kiemelkedik a gyerekek széles körű tevékenységrendszere, amelyet illetően az iskola és a társadalmi környezet által megszabott világos keretek között az önálló döntések tiszteletben tartása, a felelősségvállalásra való késztetés alapvető.

4.1.6. A vizsgált reformpedagógiai nézetek és gyakorlatok összehasonlítása

Három markáns, egymással össze nem téveszthető nevelési koncepcióról és gyakorlatról volt szó a korábbiakban. Pedig nemcsak különböznek egymástól, hanem alapvető jellemzőikben sok tekintetben meg is egyeznek egymással.

Ha a nevelési koncepciók jellemzéséhez használható szempontsort vesszük alapul, a vizsgált nézetrendszereket és gyakorlatot egymás mellé helyezve – anélkül, hogy a korábban említett konkrétumokra újra hivatkoznánk – mind az egyezések, mind a különbségek jobban kitűnhetnek.

Az iskoláztatás kezdeti szakaszában a céltartalmakat illetően a Montessori-pedagó- giában dominál az önfejlesztés; a nevelés társas szempontja nem verbalizáltan, hanem a tervszerűen alakított körülmények következtében érvényesül. Az iskoláztatás későbbi szakaszában e szempont egyre nagyobb jelentőségét azáltal ismeri el Mon- tessori, hogy az életkor előrehaladásával a társas szükségletek szerepét kiemeli. A gyakorlat a kétféle céltartalom együttes, az életkorral változó belső arányú megvalósítását tekinti feladatának. Petersennél a kétféle céltartalom elméletileg együtt van jelen, az egyén mint a közösség érdekében munkálkodó személyiség jelenik meg. Ebben a nézetrendszerben a közösségfejlesztő céltartalom a domináns. – A Békeiskolában a kétféle céltartalom együttes, kiegyensúlyozott megjelenéséről van szó.

Ami a megalapozó személyiségelméletet illeti, a személyiségfunkciók közül Mon- tessori hangsúlyozottan a meglevő szükségletekre, a természetes motivációra épít, az oktatási tartalmak kiválasztását minden életkorban ehhez igazítaná. Annak ellenére, hogy iskolai műveltségképpel nem foglalkozik, tantervi koncepciója nincs, nem műveltség-, nem tanulásellenes. Csak a tanulási tartalmak és az érzékenységi fázisok összeillését a tanulás eredménye és nevetőhatása szempontjából fontosabbnak tartja, mint a kívülről meghatározott, a gyerek szükségleteivel, természetes motivációjával csak esetlegesen harmonizáló tartalmak megtanulásának erőltetését. A mai, államilag elismert iskola ennek csak szakmai kompromisszumok árán tud megfelelni például azáltal,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

hogy a központi tantervekben figyelembe nem vett szükségletek oktatási tartalmakhoz kapcsolódását lehetővé teszi a tanítási idő egy részében.

A Petersen-pedagógiában szintén a szükségletekre, a természetes motivációra építés a kiindulópont. Az oktatási tartalom természetes életegységekben való kialakítását a gyerekekkel együttműködve képzelte el Petersen, mert nevelőhatás szempontjából az oktatási koncepció, az oktatási tartalom közös kidolgozásának tulajdonított valódi jelentőséget. A mai, államilag elismert iskolák e tekintetben kompromisszumokkal élnek. Az oktatási idő kisebb hányadában van csak arra lehetőség, aminek az eredeti koncepció szerint általánosnak kellene lennie.

A Békeiskola is fontosnak tartja a szükségletek, a természetes motiváció figyelembevételét. Azonban tömegiskoláról lévén szó, az egyéni mellett a csoportsajátosságok figyelembevételére, a szituatív viselkedésbefolyásolásra, s az előírt tananyag feldolgozására, a különböző módon és eszközökkel történő külső motiválásra is nagy gondot fordítanak. A nevelés elsődlegessége mellett (amit különben az iskola elnevezése is sugall) az oktatási eredményeknek sem tulajdoníthatnak kisebb jelentőséget, mint a tömegiskolák általában, ezért sokféle „gyermekbarát” pedagógiai eszközt felhasználnak.

A pedagógusnak mindhárom koncepcióban nagy szerepe van. A Montessori-peda- gógiában a közvetlen tanítófunkció az iskoláztatás első éveiben háttérbe szorul (természetesen nem tűnik el), és a feladat döntően az egyéni tanulási feltételek megteremtése, tehát inkább a közvetett hatásrendszer működtetése. Az iskoláztatás későbbi szakaszaiban ez az arány időben a közvetlen hatásrendszer javára változik meg. A Petersen-pedagógiában a pedagógus tanítószerepe is fontos; s mind a közvetlen, mind a közvetett hatásrendszer szerepét kiemeli az elmélet is, a gyakorlat is. A Békeiskolában dominál a pedagógus tanító, meghatározó szerepe, igaz, ezt a gyerekeket figyelembe véve próbálják meg érvényre juttatni. A közvetett hatásrendszerrel ugyancsak a tanulók sajátosságaira tekintettel élnek.

És persze közös sajátossága a három irányzatnak a gyermeki aktivitásnak és a tevékenység irányításának kiemelt kezelése. A Montessori-pedagógia domináns szerepet tulajdonít a gyerekek egyéni önálló tevékenységének minden életkorban, a tervezéstől az önellenőrzésig. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a befogadásnak és a mintakövetésnek ne lenne ugyancsak fontos szerepe. A Petersen-pedagógiában az önálló egyéni és kooperatív tevékenység minden életkorban fontos, de a befogadó és az utánzó aktivitás hasonló súllyal jelenik meg. Szándékosan törekszenek minden éterkorban az önálló döntés, az önirányítás, az önértékelés megtanulásához szükséges feltételek megteremtésére. E feltételek között kiemelkedő jelentősége a pedagógus személyes segítsége, példája. – A Békeiskolában nagy súlyt helyeznek arra, hogy a megadott értelmes keretek között minél több alkalom nyíljék az önirányítás megtanulására, de tömegintézményről lévén szó, a gyerekek csoport- és egyéni sajátosságait figyelembe vevő tekintélyi irányításnak általában nagy, a helyzettől (ebbe beleértve az életkori sajátosságokat is) függően változó szerepe van.

Nagy különbségek vannak a vizsgált irányzatok között a tekintetben, hogy a tanulás mellett a gyerekek számára felkínált tevékenységek köre hogyan alakul. Ezt az elméleti koncepción túl, azzal együtt a mai gyakorlatban az is meghatározza, hogy milyen szociális hátterű réteg jár az iskolába. A Montessori-pedagógia mai változatában is főleg a tanulási tevékenységgel foglalkozik, a gyerekek más szempontból való fejlesztését (egyéb tevékenységek feltételeinek megszervezését) a család feladatának tartják. Petersen a tanulás mellett a játék és az ünnep beemelésével a szabadidős tevékenységekbe vezeti be a gyerekeket (ezek nevelő hatását kiemelve), számítva a családok megerősítő, kiegészítő, folytató szerepére. A Békeiskola a tanulás és a szabadidős tevékenységek mellett az önkormányzati tevékenység gyakorlására is nagy súlyt helyez, a fizikai munkában való részvétel esetleges, fakultatív. Az, hogy az iskola magára vállalja az egész napos foglalkoztatást, a sokoldalú tevékenységrendszer feltételeinek biztosítását, a családok szociális, kulturális helyzetére, lehetőségeire adott pozitív, korrekciós válasz.

A közös és eltérő sajátosságok felsorolásából vélhetően az is világosan látszik: a vizsgált irányzatok belső hangsúlyaikat tekintve különböznek egymástól. Egyik sem szélsőséges, nem egyoldalú, hanem realisztikus.

4.1.7. Összefoglalva

Megállapítható, hogy mindhárom irányzatra jellemző a fejlődő gyerekek, ifjak tisztelete, s a nevelés során őket érő hatásokért érzett felelősség vállalása.

A nevelés céltartalmát illetően mind az önfejlesztésre, mind a közösségfejlesztésre való orientáltság megjelenik mindegyikben.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Mindhárom irányzat a személyiség regulatív funkcióira, a szükségletekre, a motivációra épít, s azok fejlesztését tekinti elsődleges feladatának. Ugyanakkor egyik sem hanyagolja el – ezekkel összhangban – a szervezési-végrehajtási szempontból fontos jellemzők, nevezetesen (az ismeretek, műveletek elsajátításán keresztül) a képességek fejlesztését sem. A nevelés és oktatás viszonyában vitán felüli a nevelés primátusa, de a tanulás önértéke sem kérdőjeleződik meg.

A nevelési folyamatban fontos szerepet szánnak a nevelőnek; s mind a koncepciókban, mind a gyakorlatban megjelenik a közvetlen és a közvetett hatásrendszer szerepe is.

Közös sajátosság, hogy mindhárom koncepcióban és gyakorlatban kiemelkedő szerepet szánnak a gyerek önirányításának (az önirányítás megtanulásának) minden életkorban, de a külső irányításnak is fontos szerepe van.

És persze mindegyik irányzatban kiemelkedően fontos a gyermeki aktivitás, az alkotó tevékenység, amely azonban soha nem kizárólagos, hanem természetes egységben él a befogadással és az utánzással.

[...]

Az iskolai gyakorlatra vonatkozóan:

– A „gyermekcentrikus”, a gyerekek neveléséért felelősséget vállaló iskola sokféle lehet.

– A pedagógiai munka központi tényezője a megvalósítandó feladat- és szerepváltozatoktól függetlenül az adott elmélettel azonosuló, az elmélethez illeszkedő gyakorlatra kiképzett, abban szakértő pedagógus.

– A pedagógus hatékony munkájának feltételei a szakmailag támogató kollégák, a koncepcióval összhangban levő szervezeti keretek és formák, valamint a tárgyi körülmények.

– Az oktatásban különböző módon és mértékben megjelennek a nyílt oktatás elemei.

– Az iskola csak a családi háttérre tekintettel tud eredményesen működni. Ebben a tekintetben nyilvánvalóan más helyzetben vannak azok az iskolák, amelyek a jelentkezők közül azokat a gyerekeket veszik fel, akiknek a családi nevelési stílusában, módszereiben, szellemiségében az iskoláéval azonos, hasonló jellemzőkre számítanak, és azok az iskolák, amelyek ilyen szempontokra nem lehetnek tekintettel.

– Nagyon sokat számít a gyereket érő hatások, szellemiség tekintetében a korai kezdés (óvoda), a folyamatosság.

A tanulói tevékenységre vonatkozóan:

– A gyermek az intézményes nevelés mindegyik szakaszában – már kisgyermekkorban is – képes egy-egy tevékenységszakasz önálló, teljes, egyéni végigjárására. Azaz minden életkorban képes a szükségleteinek, motivációs hátterének megfelelő tevékenység tartalmának kiválasztására, menetének megtervezésére, a folyamat korrekciójára (tehát az önirányításra) és az önértékelésre. (Mindezt természetesen másképp teszi, mint a felnőttek, de meg tudja tenni.) Ez a természetes tanulási folyamatban is megfigyelhető. Érthető tehát, hogy amikor az intézményes nevelés a természetes tanulási folyamatnak helyt ad, arra épít, szintén előhívja ezeket a megnyilvánulási formákat. Az iskolai nevelés körülményei között ez a tanulási környezet megtervezésének fontosságát emeli ki. Az az állítás, hogy a tevékenységszabályozás folyamata a heteronóm szinttől az autonóm szintig vezet, csak külsőleg meghatározott tevékenységformák esetében helytálló.

– A fejlődéshez, fejlesztéshez szükséges tanulói tevékenységek köre nem szűkíthető az alkotó tevékenységekre. A mintakövető magatartáshoz szükséges feltételek megteremtése, az utánzás szükségességének elfogadása fontos, mert ezekből származhatnak azok a megoldások, elemek, amelyekből az alkotó tevékenység során a tanulók „építkeznek”.

– A befogadásra is szükség van, de ez csak akkor lehet eredményes, ha az ismeretközvetítés tartalma, módja összhangban van a gyerekek sajátosságaival. Az ilyen kritériumoknak megfelelő befogadás nem tekinthető passzivitásnak, hiszen benne van a választás mozzanata (figyelek – nem figyelek – meddig figyelek), s az új tudáselemek beépítésének (a meglevő ismeretrendszerrel összevetés, összeépítés, esetleg részleteiben vagy egészében való elutasítás) folyamata. S mindezek a szellemi aktivitás félreérthetetlen jellemzői, ha cselekvéses aktivitás nem is jár velük. Különbséget érdemes tenni az aktív szellemi tevékenység eredményeképpen

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

megvalósuló befogadás, és a külső jegyeiben olykor nem nagyon különböző, az elsajátítási folyamatból kimaradó valódi passzivitás között.

4.1.8. Hivatkozások

1. Bábosik I. – Mezei Gy. 1994. Neveléstan. Budapest, Telosz Kiadó.

2. Kenyeres E. 1928. Az új iskola és pedagógiája. Budapest, Egyetemi Nyomda.

3. Montessori, M. 1978. Módszerem kézikönyve. In Montessori, M.: Az ember nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 11.

4. Böhm, W. 1986. Die Montessori-Philosophie und ihre erzeihungspraktisthe Relevanz. In Röhrs, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpadagogik heute. Düsseldorf, Schwann Verlag, 135-136.

5. M. Montessori ezt a kérdéskört több munkájában, különböző mélységekben érintette. Egyik összefoglaló áttekintés: Holtstiege, H.: Sensibile Phasen im Jugendalter. In Montessori-Pada- gogik in Sekundarstufe. Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung 8. Aachen, 1982.

6. Montessori, M. 1978. Előítéletek a tudományban és a nevelésben. In Montessori, M.: Az ember nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 73.

7. Montessori, M. 1978. Az új nevelő feladata. In Montessori, M.: Az ember nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 39.

8. Montessori, M. 1978. Nevelési előítéletek és források. In Montessori, M.: Az ember nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 56.

9. Montessori, M. 1978. Módszerem kézikönyve. In Montessori, M.: Az ember nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 17.

10. Montessori, M. 1978. Előítéletek a tudományban és a nevelésben. In Montessori, M.: Az ember nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 73.

11. Montessori, M. 1978. Módszerem kézikönyve. In Montessori, M.: Az ember nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 23.

12. Uo. 29.

13. Uo. 20.

14. Montessori, M. 1978. A gyermekekkel kapcsolatos előítéletek a tudományban és a nevelésben. In Montessori, M.: Az ember nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 76.

15. Az iskola munkájával kapcsolatos tapasztalatokra, anyagokra 1989-ben, DAAD-ösztöndíjjal megvalósult tanulmányutam keretében tettem szert. Az iskola igazgatója a kiváló Montessori- szakértő, Peter O. volt.

16. Gesamtschule vagy együttes iskola: a hatvanas évek végén a Német Szövetségi Köztársaságban kibontakozott pedagógiai mozgalom iskolakoncepciója, amelyben a gyerekek az alapiskola (1-4. osztály) utáni más irányú továbbtanulás helyett együttes alsó- és felsőfokú középiskolába játnak. Részletesen: Flöner ... Die Gesamtschule. – Bildungsreform in der Sackgasse. In Röhrs, H. (Hrsg.): Die Schule der Reformpadagogik heute. Düsseldorf, Schwann Verlag, 1986. 323-336.

17. Az iskola az aacheni katolikus püspökség alá tartozik, de a vallási toleranciára nevelés jegyében a gyerekek 10-15 százaléka más vallású.

18. Bastian, J. – Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Hamburg, Bergmann-Helbig Verlag; Bastian, J. – Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. II. Hamburg, Bergmann-Helbig Verlag; Hunyady Gy.-né – M. Nádasi M.: A nevelés-oktatás tervezése. Budapest, 1995, BTF, 63–71.

19. Montessori — Mitteilungen. Bischöfliche Maria-Montessori-Gesamtschule. Krefeld, 1991. April.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

20. Uo.

21. Petersen, P. 1930. Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsatzen Neuer Erzeihung. Weimar, 7.

22. Uo. 125.

1. Uo.

2. Petersen, P. 1955. Führungslehre des Unterrichts. H. n., Westermann Verlag, 163–167.

3. Uo. 200.

4. Uo. 87.

5. Petersen, P. 1955. Führungslehre des Unterrichts. H. n., Westermann Verlag, 98–108.

6. *Petersen, P. 1930.* Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsatzen Neuer Erziehung. *Weimar, 78.*

7. Petersen, P. 1955. Führungslehre des Unterrichts. H. n., Westermann Verlag, 140-146.

8. A Petersen-iskolák munkájáról Utrechtben, Amszterdamban és Jénában volt módom – elsősorban egyetemközi együttműködés keretében – tájékozódni; Petersen-osztályok működését Jénában és Weimarban tanulmányozhattam.

9. *Petersen, P. 1930.* Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsatzen Neuer Erziehung. *Weimar, 64–201.*

10. Röhrs, H. 1986. Die Internationale Gesamtschule. Modell einer Friedenschule. In Röhrs, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpadagogik heute. Düsseldorf, Schwann Verlag, 340.

11. Az iskola munkáját 1987-ben DAAD-ösztöndíjjal megvalósult tanulmányutam alkalmából tanulmányozhattam. Az iskola részletes bemutatását lásd M. Nádasi M.: Reformiskolák – életközelben. Magyar Pedagógia, 2 (1989) 191–206.

12. Schulordnung für die Internationale Gesamtschule. *Heidelberg, 1987/88.*

13. Uo. 12–14.

4.2. D.2. ELISABETH PERSY –Motiváció a tanítási-tanulási folyamatban[12]

(Részletek)

4.2.1. Bevezetés

[...]

A jelen tanulmány adott keretei miatt a tanítási-tanulási folyamatban megvalósuló motiváció szerteágazó és heterogén módon tárgyalt területéről ki kellett választani a megfelelő témát. Így az alábbiakban néhány, különösen a neveléstudományban relevanciával bíró aktuális elméletet és kutatási eredményt mutatunk be.

4.2.2. 1. Motivációs elméletek és modellek az iskolai tanítás és tanulás kontextusában

Nem csodálkozhatunk azon, hogy a centrális jelentőségre való tekintettel, amelyet az oktatáskutatásban és a pedagógiai pszichológiában a motivációnak jóváírnak, a különböző motivációk létrejötte, hatásaik és változásaik vizsgálata a kutatásnak már hosszú ideje a középpontjában áll.

[12] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk).: Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2002, Peter Lang, 78-93.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az előző évszázad hatvanas éveiig a motivációpszichológiában a megerősítéselmélet uralkodott. Azonban az extrinsic megerősítés ezzel összefüggő mechanisztikus felfogását fokozatosan kétely vette körül, amikor néhány motivációkutató (például McClelland, Atkinson, Clark és Lowell 1953) elkezdtek olyan kogníciókkal foglalkozni, amelyek motivációnálisan relevánsak (a cselekvések eredményeivel kapcsolatos elvárások és értékelések). Ebben a motiváció számára már nem volt lényeges, hogy valaki a múltban valamely speciális magatartásért megerősítést kapott-e, hanem hogy valaki elvárta-e, hogy viselkedéséért a jövőben jutalmat kapjon. A fent említett kutatók az ötvenes években bevezették a „teljesítményszükséglet" mint egyénileg specifikus motívum konstruktumát, amely motívum arra irányul, hogy valamit hatékonyabban és jobban megcsináljunk. Egyre jelentősebbé vált Atkinson (1964) teóriája, az úgynevezett „elvárás értékelmélet", amely egyrészt a motivá- cionálisan releváns értékeket és elvárásokat vizsgálta a feladatmegoldásokra vonatkoztatva, másrészt a megoldandó feladatok jellemzőit kutatta. A teljesítménymotívum központi komponenseként hamarosan az igényszint egyéni meghatározása a teljesítményszituációkban (mi az, amit a személy elérendőként maga elé kitűz) állott elő, s Heckhausen (1963) az úgynevezett rizikóválasztási modellben meg tudta találni a teljesítménymotívum két viszonylag stabil kifejeződését:

– Remény a sikerre (RS) és

– Félelem a kudarctól (FK).

Az a személy, aki megszokta a sikert (RS), erősen hajlik arra, hogy olyan helyzeteket részesítsen előnyben, amelyekben valószínűleg ismét sikere lesz, míg a sikertelenségre orientált személy (FK) inkább kerülni fogja a teljesítményhelyzeteket. A sikerre vágyóknak az a tendenciájuk, hogy olyan szintet állítsanak maguk elé a teljesítményszituációkban, amelyik eddigi teljesítményeiket csak kismértékben haladja meg (realisztikus célkitűzés), míg azok a személyek, akik sikertelenséggel számolnak, vagy túl nehéz, vagy túl könnyű feladatot választanak. A túl könnyű feladatokat ugyan mindig „megoldják", de ezek nem közvetítenek számukra sikerélményt, a túl nehéz feladat esetén nem sérül az önérték, hisz „ezekkel a feladatokkal senki nem tudott volna megbirkózni".

A saját és az idegen teljesítményeredmények okaival kapcsolatos elfogadásokban is különböznek egymástól a sikerre, illetve a kudarcra motiváltak.

Az attribúcióelmélet, mely Heiderre (1958) megy vissza, s melyet Weiner (1976) sikeresen továbbfejlesztett, azonosítja azokat az okokat, amelyekre a siker vagy a kudarc általában visszavezethetők (attribuálhatók). A teljesítményeredmények okaiként mindenekelőtt a következő oki tényezőket nevezik meg: képesség, a feladat nehézsége, szerencse, erőfeszítés, segítség vagy akadályozás mások által.

Weiner (1976) a kauzalitás három dimenzióját különböztette meg: időbeli stabilitás, lokalizálás (az oknak a személyen belülre vagy kívülre helyezése) és ellenőrizhetőség. Kiderült, hogy a sikerre és a kudarcra motiváltak szisztematikusan abban különböznek egymástól, sikerük, illetve kudarcuk számára milyen okokat részesítenek inkább előnyben.

A legelső vizsgálati adatok erről Weinertől (Weiner et al. 1976) érkeztek, és mindenekelőtt Meyertől (1973). Ezek szerint a sikerre motiváltaknak az a tendenciája, hogy a saját sikereiket internális tényezőknek, elsősorban saját képességüknek tulajdonítják. Kudarcok esetén ellenben időváriábilis tényezőket emlegetnek, például a hiányzó erőfeszítést vagy a pechet. Ezáltal a teljesítményszituációk alkalmak lesznek arra, hogy siker esetén pozitív önértékelési affektusokat éljenek meg, kudarc esetén talán bosszankodnak, de az időváriábilis oktulajdonítások révén egy újabb kísérletben megmarad a sikerre való kilátás. A teljesítményeredmények okaira vonatkozó eme magyarázatminta az elvárásra és a késztetésre motivációnálisan nagyon kedvezően hat. A kudarcra motiváltaknál viszont lényegesen kedvezőtlenebbül sül el az okmagyarázat: a saját sikereket gyakorta a szerencsével vagy a könnyű feladatokkal magyarázzák, míg a kudarcokat a saját képességek hiányával okolják meg. Így a sikerek nem járnak pozitív önértékelési affektusokkal, a kudarcok pedig erős érintettséghez vezetnek és elbátortalanítanak a jövőbeli teljesítményszituációkban.

Komplex motivációmodellnek számít „a motivált önszabályozó tanulás két csésze modellje" (összefoglalólag Nenninger 1999). Ezt a modellt a múlt század kilencvenes éveiben fejlesztették ki, kognitív, metakognitív, motivációs és társas aspektusokat integrál az önszabályozó tanulás folyamatából. Két részterületből áll: a központi és a külső területből. A központi területen a tulajdonképpeni tanulási folyamat kerül leírásra, mégpedig két kölcsönösen egymásra vonatkoztatott csésze formájában, melyekhez a tanulási folyamatban szimultán módon megvalósuló folyamatok sora rendelődik. A modell külső területei a tanulási folyamatra hatással levő környezetspecifikus és tanulóspecifikus feltételeket tartalmazzák.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ha áttekintjük a „tanulási motiváció” konstruktumához való tudományos és pragmatikus közelítések sokrétűségét és heterogenitását, azt mondhatjuk, hogy erről előreláthatólag soha nem lesz teljes és egységes modell kialakítható. Mindenesetre empirikusan megalapozott részelméletek egész sora jelenik meg, melyeket az alkalmazási perspektíváik és funkcióik szisztematikus bemutatásában elméleti keresztutalások révén lehet integrálni (Krapp 1999, 403).

4.2.3. 2. Az „intrinsic motiváció” koncepciója

Szeretnénk egzemplárisan megmutatni, elméletileg hogyan vezették le az intrinsic motiváció koncepcióját a pedagógiai pszichológiában és az empirikus pedagógiában, és a fejlesztés eddig mely mechanizmusait kutatták már.

Az intrinsic motivációt az jellemzi, hogy a cselekvéseket a személyek maguknak a cselekvéseknek a kedvéért valósítják meg, mert érdekesként, kihívást jelentőként és érdekfeszítőként élik meg azokat. Már Bühler „funkcióöröm”-koncepciója (Bühler et al. 1928) leírja a gyermek játékmagatartásában, hogy az ember mindenféle külső konkrét késztetés nélkül keresi a világgal való bánást és szembesülést, s eközben kielégülést érez. Schiefele szerint (1996, 52) a személy a cselekvéssel összekötött aktivitás által, vagy a tartalom iránti érdeklődés által, vagy magának a cselekvés tárgyának a révén intrinsic motivált lehet (vö. az érdeklődés személy-tárgy elmélete; Krapp 1999).

Az extrinsic motivált viselkedés akkor nyer elfogadást, ha annak oka kívül van a voltaképpeni cselekvéslefolyáson, a cselekvés tehát csak eszköz a cél eléréséhez, vagy ha egy kívülről vezérelt és kezdeményezett cselekvéslefolyás történik.

Az érdeklődés vezette tanulás és a gyermeki kíváncsiság az intrinsic motiváció tipikus példáinak számítanak, ezzel szemben a jó jegyekre való törekvés, vagy valamely anyagi jutalmat megcélzó tanulási készség az extrinsic motiváció példáit adják.

Ezt a – látszólag plauzíbilis – szembeállítását az „extrinsic” és „intrinsic” motivációnak a tudományos diszkusszióban különbözőképpen értelmezik. Az elméleti vonatkoztatási pontok szerint variálódik különösen annak megállapítása, mi az, ami „belső”, és mi az, ami „külső” (Rheinberg 2000, 151).

Az „intrinsic motiváció” fogalma szemantikailag nem egyértelműen meghatározott, és az elméleti összefüggés szerint eltérő alkalmazásokat kap, miként erre például Heckhausen (1989, 455–460) rámutatott, aki maga hat különböző jelentéstartalmat határol el egymástól: 1. ösztönzők ösztönredukció nélkül, 2. a cél szabadsága, 3. az ak- tiváció optimális színvonala vagy inkongruencia, 4. önmeghatározás, 5. örömteli feloldódás valamely cselekvésben és 6. a cselekvésnek és a cselekvés céljának a tematikai azonossága (endogenitás).

Jelenleg az intrinsic motiváció koncepciójához a pedagógiai-pszichológiai diszkusszióban a következő kutatási kezdeményezések kapcsolódnak a leginkább:

2.1.Az úgynevezett célelméletek (goal theories). Ezek a kutatási kezdeményezések az intrinsic motivációt speciális „motivációnális orientációként” interpretálják.

A motivációnális orientációk generalizált preferenciákat írnak le valamely tanulási tevékenység meghatározott következményei gyanánt, amelyek fokozatosan megerősödnek és generalizált motívumokként lesznek hatékonyak. A tanulókat meg lehet különböztetni a szerint, erőfeszítéseikkel mindenekelőtt milyen célokat akarnak követni, innen az elnevezés: célelméletek (vö. Köller és Schiefele 1998). Ezekben az elméletekben habituális vagy diszpozicionális személyiségjegyek jellemzéséről van szó.

2.2. Érdeklődéskoncepció és intrinsic tanulási motiváció. Az érdeklődés konstruktuma azon a feltevésen alapul, miszerint a tanulók bizonyos tantárgyakban intrinsic orientációkat fejlesztenek ki és stabilizálnak.

A pszichológia már régóta foglalkozik az érdeklődés témájával (vö. Berlyne 1949). Az előző évszázad közepén tűnt el ez a téma a tanulásról szóló tudományos viták palettájáról. Mintegy huszonöt évvel ezelőtt újra felfedezték az érdeklődéskoncepciót a pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai kutatás számára. Az elméleti kezdemények a kognitív felvértezés révén váltak újra szalonképessé, minthogy ez inkább megfelelt a tudás felépítéséről szóló elméletek tartalmi orientációjának és a kognitív szubjek- tummodellnek, mint sok behaviorista motivációértelmezés. A pedagógiai-pszichológia berkeiben Schiefele (1981) volt a kezdeményezője az új érdeklődéskutatásnak. Kifejlesztett egy modellt, amelyben az érdeklődést, mint a személy és a tárgy közötti konkrét kölcsönkapcsolat egy specifikus formáját tekintette, mely az objektum irányában való tartós diszpozíciót, illetve orientációt hoz magával. Ez a kiindulópont ellentétben állt az eladdig többnyire

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

reflektálatlan munkákkal, melyek az iskolai érdeklődés változásáról és fejlődéséről szóltak. Valamely érdeklődés „egy személy viszonyát a környezete megtapasztalható metszeteihez és a velük való szembesülését" írja körül (Krapp 1999, 396). A mostani vitában némely szerzők ezt a metaelméleti pozíciót képviselik (vö. Csíkszentmihályi 1988; Deci és Ryan 1993; Oerter 1993).

Hogyan jellemezhető egy az érdeklődést tematizáló személy-tárgy kapcsolat? Krapp (1992) és Schiefele (1996) szerint az érdeklődéskonstruktum centrális területeit mindenekelőtt az emocionális és az értékvonatkozású aspektus képezik.

Az emocionális aspektus azt fejezi ki, hogy valamely érdeklődés a maga megvalósulása során túlnyomóan pozitív érzésekkel kapcsolódik össze, például a kompetencia megélése és a tárggyal való foglalkozás öröme. Az emocionális komponens meghatározására eddig más elméletekből származó, fenomenológiailag nyert leírásokat használtak, például „valamit szívesen megcsinálni", illetve öröm a tanulásban (Helmke 1993), flow-hoz hasonló állapotok megélése (vö. Csíkszentmihályi 1988), vagy alapvető pszichológiai szükségletek (basic psychological needs), mint például a kompetencia megtapasztalása és szociális beágyazottság kielégítése (vö. Deci és Ryan 1993). A kompetencia megerősítése szükségletében a tanulónak az a törekvése nyilvánul meg, hogy magát cselekvőképesnek és a környezete által elismertnek élje meg. Az olyan tanulási és teljesítményszituációkban, melyek bizonyos kompetencia meglétét feltételezik, ez a szükséglet magától értetődően a saját tanulási és problémamegoldó képességet is magában foglalja. Az önmeghatározás iránti szükségletben a tanulónak az a törekvése mutatkozik meg, hogy magát mint cselekvések és teljesítmények létrehozóját lássa. Ezt nevezte DeCharms (1973) az eredetiség megélésének. A szociális beágyazottság iránti szükséglet annak a feltételezésnek felel meg, mely szerint az emberek jó társas kapcsolatokban jól és biztonságban érzik magukat.

Az emóciók egy nem kognitív rudimentáris motivációs és magatartás-szabályozó rendszer központi összetevőiként foghatók fel (Schneider 1996). Még csaknem teljesen tisztázatlan, hogy ez az emocionális rendszer hogyan hat és hogyan működik együtt más, „magasabb" rendszerekkel; a gyakran a tudatküszöb alatt lejátszódó emocionális folyamatok metodikai problémákat okoznak az empirikus vizsgálat során.

Az értékvonatkozású aspektus azt fejezi ki, hogy az érdeklődés tárgya a személy számára szubjektív jelentőséggel bír, számára különösen fontos, hogy a dologról többet tudjon, illetve, hogy növelje a tárgyra vonatkozó kompetenciáit. Deci és Ryan (1993) önmeghatározás-elméletére támaszkodva az érdeklődéskoncepció szoros ösz- szefüggést lát a szubjektív fontosság megélése és az érdeklődés témáival való identifikáció mértéke között. Ezen okból egy az érdeklődési körhöz tartozó tanulási feladat még csak akkor közvetíti igazán magas fokát a szubjektíve megélt önmeghatározásnak (és ezáltal „intrinsic" motiváció), ha ennek a feladatnak a megoldására szólító megbízás kívülről (például a tanártól) érkezik a személyhez (tanulóhoz) és/vagy ha a tanulás remélt hozama csak hosszú, éppenséggel fáradságos „tanulmányi munka" eredményeképp áll elő.

2.3. A kíváncsiság mint motivációs rendszer. A kíváncsiság pszichikus diszpozícióját az intrinsic motiváció prototípusának tekinthetjük. Általánosan elfogadott, hogy a kíváncsiságnak és a vele korreszpondáló explorációs viselkedésnek abban van a kezdőpontja, hogy odafigyelünk a környezetből származó új ingerekre. Mindazokat a cselekvéseket „kíváncsiságnak" nevezzük, amelyek „a szubjektumnak a környezet objektumaira irányuló aktív ráhatását tartalmazzák, és amelyek azt célozzák, hogy új ismeretstruktúrákat képezzenek" (Voss 1981, 187). Berlyne (1974) az explorációs viselkedésnek azt a formáját, amelyik a tudásszerzésre vonatkozik, episztemikus kíváncsiságnak nevezte, amely arra irányul, hogy a fogalmi területen csökkentse a szubjektív bizonytalanságot.

A „kíváncsiság" motívumának a jelentőségét a kognitív és motivációs kompetenciákkal összefüggésben egyes pedagógiai koncepciók is felfedezték. Ezekben egyrészt megkísérlik, hogy a kíváncsiságmotiváció szisztematikus működtetésével tudást közvetítsenek, másrészt pedig hogy ennek a magatartásrendszernek a pozitív konzekvenciáit is tudatosítsák.

Slusarek (1995, 12. skk.) egyik empirikus tanulmányában a kíváncsiságnak a kognitív készségekre és azok fejlődésére gyakorolt hatásait vizsgálta. Abból a motivációpszichológiai perspektívából indult ki, hogy a kíváncsiság filogenetikusan kialakult motivációs rendszernek tekinthető. Feltételezése szerint a kíváncsiságmotívum disz- pozicionális különbségeinek hatása van a kognitív kompetenciák, illetve az intelligencia fejlődésére. Eredményei azt mutatták, hogy „a kíváncsiságmotiváció különböző erősséggel kifejlett állapotai különbségekhez vezetnek a problémahelyzetek sikeres megoldásában" (i. h. 248).

Az információfelvétel és -feldolgozás fokozott készsége, valamint a működésben levő kíváncsiságmotiváció általánosan aktiváló funkciója közreműködhet a kognitív kompetenciák megszerzésében. A tanulmány szerzője

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

azonban megjegyzi, hogy „a kutatás jelenlegi állásánál még nem lehet megmondani, pontosan milyen hatása van egy működésben lévő motivációnak más pszichikus folyamatokra” (i. h. 249).

4.2.4. 3. A tanulási motiváció fejlesztése

A tanulási és teljesítménymotiváció lehetséges változásainak a vizsgálata már régóta a pedagógiai pszichológia és az oktatáskutatás kutatási érdeklődésének a homlokterében áll (vö. Rheinberg és Krug 1993).

A tanárok szeretnék tanulóikat abba a helyzetbe hozni, hogy azok meghatározott (tanulási) célokat egyre kitartóbban és erejüket megfeszítve kövessenek. Az ilyen messzehordó elvárásokban szükségszerűen csalódniuk kell. Néhány kutató azonban váltakozó sikerrel ugyan, de megpróbálta a motivációkutatás eredményeit a gyakorlatban alkalmazhatóvá tenni. „Kivétel nélkül kiderült azonban, hogy egy egyszerű és egyben megbízhatóan hatékony »motiváló formula« nem létezik. Vannak viszont tudáskészletek, amelyek segítenek abban, hogy valaki mást (és önmagát) az ember abban támogasson, hogy reális célokat tűzzön maga elé, s azokat célratörően és örömmel kövesse.” (Rheinberg és Krug 1993, 2.)

Két kiindulópont kínálkozik arra, hogyan tud egy személy rendszeres hatással lenni egy másik magatartására: megváltoztathatja a helyzetet és/vagy megkísérelheti, hogy valamit a másik személyben befolyásoljon.

Tehetünk a szerint is különbséget, milyen hosszan tartó a hatás. Ha például valamely fontos okból rövid idejű közreműködésre van szükség, vagy ha egy hosszabban tartó hatás a kívánatos.

Végül, követve a különböző pszichológiai elméleteket, tehetünk egy harmadik megkülönböztetést, amelyik a kívánatos, illetve az elvárt hatásmódot érinti a ráhatások során.

A pedagógiai intervencióknak a tanulási motivációra, s a vele összefüggő teljesítményre vonatkozó kogníciókra irányuló, hosszabban tartó effektusait azok a tréningprogramok érik el, amelyek erőteljesebben emelik ki az egyén saját kezdeményezéseit, és amelyek a következmények anticipációjára, elvárások megfogalmazására és célkitűzésekre akarnak hatni. Rheinberg és Fries (1998) itt a motivációs tréningek négy kategóriáját különböztetik meg:

1. az egyéni vonatkoztatási normaorientáció tréningjei,

2. motívumtréningek,

3. eredetiségtréningek

4. kombinált tréningek (a fenti tréningek elemeit tartalmazzák).

3.1. Tréningek a vonatkoztatási normaorientáció megváltoztatására. Ennek a tréningprogramnak az egyéni vonatkoztatási normaorientáció áll a középpontjában. Az oktatók számára a stratégia abban áll, hogy a tanulók számára intraindividuális teljesítmény-összehasonlításokat redundánsan jelezzenek vissza, s a társas összehasonlításban ne mindig csak az osztályátlaggal értékeljenek. A tanulókban időbeli hosszmetszeti összehasonlítás révén tudatosul a leginkább, mennyire függ a tanulási növekmény vagy változatlanság a saját erőfeszítéstől (Rheinberg 2000, 88). Újabban az „autonóm összehasonlítások” fogalmát is használják (Möller és Köller 1998). Intervenciós tanulmányok egész sora mutatta ki, hogy az individuális vonatkoztatási normaorientáció a tanulókat középtávon biztosabbá teheti a sikerben (összefoglalóan Rheinberg és Krug 1993). Hanisch a teljesítményértékelésről szóló cikkében (lásd ebben a kötetben) behatóan tárgyalja az individuális vonatkoztatási normaorientáció pozitív hatásait (összehasonlítva a szociális vonatkoztatási normaorientációval).

3.2. Tréningek a motívumok megváltoztatására. A teljesítménymotiváció önértékelési modelljének alapjaira (vö. Heckhausen 1974) támaszkodva kezdett a „bochumi iskola” motívumtréning-programokat kifejleszteni és alkalmazni. Tudni lehetett három olyan folyamatról, amelyek lefolyása és együtthatása megváltoztatható, annak érdekében, hogy a személyek sikerbiztosabbakká válhassanak:

– célkitűzés vagy az igényszint meghatározása, igényesebb, de realisztikusabb célok kihangsúlyozásával;

– attribúciós minta, motivációnálisan kedvező oktulajdonítások kihangsúlyozásával (erőfeszítés és ügyesség nyomán siker, hiányzó erőfeszítés vagy pech nyomán kudarc);

– önértékelés, emocionálisan kedvezőbb önértékelések hangsúlyozásával (több öröm siker esetén, mint bosszankodás kudarc esetén).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Krug és Hanelnél (1976) például kudarctól szorongó általános iskolások egy tréner vezetése alatt megtanulták a célkitűzés, okmagyarázat és önértékelés összefüggését. Előbb játékos szituációkban gyakorolták be a fenyegetésmentes, sikerbiztos stratégiákat és kognícióstruktúrákat, majd a feladatok egyre iskolaközelibbek lettek, míg végül már direkt a tanítás során előforduló feladatokra vonatkoztak. Négy hónapon át tartó tréning után nemcsak az önértékelés részfolyamatai mutattak kedvezőbb képet, hanem az is kiderült, hogy a tanulók mérési értékei a teljesítménymotívumot illetően a sikerbiztos irányban változtak meg.

Hasonló tréningeffektusok álltak elő néhány követő vizsgálatnál is (vö. Krug és Heckhausen 1982).

3.3. Eredetiségtréningek. Az eredetiségtréning DeCharms (1973) ama alapötletén nyugszik, hogy a tanulási és teljesítménymotiváció keletkezése és fejlődése előfeltételezi a személyes okozás élményét. Egy személyt akkor nevezünk „origin"-nek (eredetinek), ha saját magát tekinti valamely fejlemény kiváltójának, ha azonban külső erők késztetik cselekvésre, akkor „pawn"-nak (a sakkjáték parasztjának) hívjuk. DeCharms (1973) motivációs tréningje arra irányult, hogy a tanulóknak erre alkalmas tanítási eljárással azt a benyomást közvetítse, hogy ők eredetiek. Ezt azzal érte el, hogy a tanulóknak segített abban, hogy felismerjék egyéni erősségeiket és gyengéiket, reális célokat tűzzenek ki maguk elé, konkrét cselekvési módokat ismerjenek fel a kitűzött cél elérésére, visszajelzéseket szerezzenek arról, cselekvésük elérte-e a kívánt eredményt. Egy négy éven át tartó intervenciós projektben DeCharms egész sor érdekes eredményre jutott: a tanulóknak nemcsak az önbizalma és okélménye erősödött meg jelentékenyen, hanem a tréningbe nem bevont társaikhoz képest szignifikánsan jobb iskolai teljesítményeket értek el, s sokkal ritkábban késtek el a tanításról.

A tanulási folyamat önszabályozásának és az egyéni okmegélésnek a tematikája a neveléstudomány és a pszichológia több részdiszciplínájában előkerül, és a tudáskészletek egyre gyorsabb változása fényében az önszabályozott tanulásra való képesség egyre inkább az akadémiai és szakmai siker kulcskvalifikációjává lesz (vö. Fried- rich és Mandl 1997).

4.2.5. 4. Pedagógiai konzekvenciák

Az iskola felfogható a tanulási és teljesítménymotiváció aktiválása sokrétű feltételeinek rendszereként. A tanulók nem a priori „motiváltak", illetve „nem motiváltak", hanem nagymértékben függnek a legszélesebb értelemben vett tanulási környezetüktől. Az oktatás kedvező motivációnális feltételei a következők (vö. Prenzel és Drechsel 1996):

– egy közepes igényszint kialakítása (realisztikus teljesítménystandardok);

– pozitív önkoncepciók kifejlesztése a képességekről sikerélmények révén (egyéni vonatkoztatási norma);

– megfelelő oktulajdonítások a sikerről, illetve kudarcról;

– a tanulási autonómia életkorfüggő biztosítása (az önálló tervezés és cselekvés támogatása);

– a kompetencia és az egyéni hatékonyság megélésén keresztül érdeklődést kelteni és örömet nyújtani a tanulásban;

– a tananyag tartalmi relevanciája (például előzetes tudás – az illeszkedés elve, realitásközelség, különböző tárgyak közötti összekapcsolódások, tanulási szituációk);

– az oktatás minősége (a tanítás strukturáltsága, érthetősége);

– pozitív szociális beágyazottság (barátságos bánásmód, empátia, bátorítás, feszültségmentes és barátságos iskolai légkör);

– a tanulók informálása az oktatás tartalmáról (tanulási) céljairól, tanulási és munkatechnikák, a vizsga anyaga.

A tanulási és teljesítménymotiváció fejlesztését és elősegítését nemcsak a tanuló feladataként kell látnunk, hanem az függ a tanulás szociális környezeti feltételeitől is. A másodlagos, iskolai szocializációban elsősorban az oktatás során megvalósuló hatásoknak van kulcsszerepe. A tudományos kutatók és a gyakorlati szakemberek között egyetértés van abban, hogy kedvező motivációs alapok és szakismeretek nélkül még jó egyéni tanulási képességek esetén sem alakulnak ki kielégítő teljesítményeredmények.

4.2.6. Hivatkozások

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Abele, H. 1996. Zum Einfluss positiver und negativer Stimmungen auf die kognitive Leistung. In Möller, J. – Köller, O. 1996, 91–111.

Atkinson, J. W. 1964. An Itroduction to Motivation. . Princeton-New York, Van Nostrand.

Berlyne, D. E. 1949. Interest as a Psychological Concept. The British Journal of Psychology, 39. 184-195. Berlyne, D. E. 1974. Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart.

Bühler, C. – Hetzer, H. – Mabel, F. 1928. Die Affektwirksamkeit von Fremdeindrücken im ersten Lebensjahr. Zeitschrift für Psychologie, 107. 30-40.

Csíkszentmihályi, M. 1988. Motivation and Creativity: Towards a Synthesis of Structural and Ener- getic Approaches to Cognition. New Ideas in Psychology, 6. 159-176.

DeCharms, R. 1973. Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In Edelstein, W. – Hopf, D. 1973, 60-78.

Deci, E. L. – Ryan, R. M. 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Padagogik. Zeitschrift für Padagogik, 39. 223-228.

Edelstein, W. – Hopf, D. (Hrsg.) 1973. Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pada- gogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart.

Friedrich, H. F. – Mandl, H. 1997. Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In Weiner, F. E. – Mandl, H. (Hrsg.) 1997, 237-256.

Heckhausen, H. 1963. *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation.* Meisenheim am Glan.

Heckhausen, H. 1974. Leistung und Chansengleichheit. Göttingen.

Heckhausen, H. 1989. Motivation und Handeln. 2. kiadás. Berlin.

Heider, F. 1958. *The psychology of internül relations.* New York.

Helmke, A. 1993. Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. Zeitschrift für Padagogische psychologie, 7. 77-86.

Köller, O. – Schieffele, U. 1998. Zielorientierung. In Rost, D. (Hrsg.) 1998, 585-588.

Krapp, A. 1992. Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In Krapp, A. – Prenzel, M. (Hrsg.) 1992, 297-329.

Krapp, A. 1999. Intrinsiche Lernmotivation und Interesse. Zeitschrift für Padagogik, 45. 387-406.

Krapp, A. – Prenzel, M. (Hrsg.) 1992. Interesse, Lernen, Leistung. Münster.

Krug, S. – Hanel, J. 1976. Motivanderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogramms. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie, 8. 274-287.

Krug, S. – Heckhausen, H. 1982. Motivförderung in der Schule. In Rheinberg, F. (Hrsg.) 1982, 65-114.

Kuhl, J. – Heckhausen, H. (Hrsg.) 1996. Motivation, Volition, Handlung. Göttingen.

McClelland, D. C. – Atkinson, J. W. – Clark, R. A. – Lowell, E. L. 1953. The achivement motive. New York.

Meyer, W.-U. 1973. *Leistungsmotiv und Ursachenerklarung von Erfolg und Mifierfolg*. Stuttgart

Möller, J. – Köller, O. 1998. Leistungs- und geschlechtsbezogene Vergleiche in der Schule. Empirische Padagogik, 12. 119-131.

Möller, J. – Köller, O. (Hrsg.) 1996. Emotionen, Kognitionen und Schülerleistung. Weinheim.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Nenninger, P. 1999.On the Role of Motivation in Self-directed Learning. The „Two-Shells-Model of Motivated Self-directed Learning" as a Structural Explanatory Concept. European Journal of Psychology of Education, 14 (1), 71-86.

Oerter, R. 1993. Psychologie des Spiels. München.

Pekrun, R. – Jerusalem, M. 1996. Leistungsbezogenes Denken und Fühlen. Eine Ubersicht zur psychologischen Forschung. In Möller, J. – Köller, O. (Hrsg.) 1996, 3-22.

Prenzel, M. – Drechsel, B. 1996. Ein Jahr kaufmannische Erstausbildung: Veranderungen in Lernmotivation und Interesse. Unterrichtswissenschaft, 24. 217-234.

Reinkl, A. 1996. Vorwissen und Schulleistung. In Möller, J. – Köller, O. (Hrsg.) 1996, 175-190.

Rheinberg, F. 2000. Motivation. 3. kiadás. Stuttgart.

Rheinberg, F. (Hrsg.) 1982. *Jahrbuchfür Empirische Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf.

Rheinberg, F. – Fries, S. (Hrsg.) 1998. Förderung der Lernmotivation: Ansatze, Strategien und Effekte. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44. 168-184.

Rheinberg, F. – Krug, S. 1993. Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen.

Rost, D. (Hrsg.) 1998. Handwörterbuch Padagogische Psychologie. Weinheim.

Schiefele, H. 1981. Interesse. In Schiefele, H. – Krapp, A. (Hrsg.) 1981, 192-196.

Schiefele, H. – Krapp, A. (Hrsg.) 1981. Handlexikon zur Padagogischen Psychologie. München.

Schiefele, U. 1996. Motivation und lernen mit Texten. Göttingen.

Schnabel, K. 1996. Leistungsangst und schulisches Lernen. In Möller, J. – Köller, O. (Hrsg.) 1996, 53-67.

Schneider, K. 1996. Intrinsisch (autotelisch) motiviertes Verhalten dargestellt an den Beispielen des Neugierverhaltens sowie verwandter Verhaltenssysteme (Spielen und leistungsmotiviertes Handeln). In Kuhl, J. -Heckhausen, H. (Hrsg.) 1996, 119-152.

Slusarek, M. 1995. Neugier und Problemlösen. Zum Einflufi motivationaler Faktoren auf kognitive Fertigkeiten bei Volksschulkindern. Münster.

Stiensmeier-Pelster, J. – Schlangen, B. 1996. Erlernte Hilflosigkeit und Leistung. In Möller, J. – Köller, O. (Hrsg.) 1996, 69-90.

Voss, H. G. 1981. Kognition und exploratives Handeln. In Voss, H. G. – Keller, H. (Hrsg.) 1981, 175-196.

Voss, H. G. – Keller, H. (Hrsg.) 1981. *Neugierforschung. Grundlagen, Theorien, Anwendungen*. Wein- heim.

Weiner, B. 1976. Theorien der Motivation. Stuttgart.

Weiner, B. – Nierenberg, R. – Goldstein, M. 1976. Social learning (Locus of Control) versus Attributional (Causal stability) Interpretation of Expectancy of Success. Journal of Personality, 44. 52-68.

Weinert, F. E. – Mandl, H. (Hrsg.) 1997. Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopadie der Psychologie). 1. sorozat, 4. kötet. Göttingen.

4.3. D.3. RÉTHY ENDRÉNÉ – Motivátorok és ösztönzők. A pedagógiai környezet motiváló stratégiái, eljárásai, technikái[13]

(Részletek)

[13] In Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Budapest, 2004, Nemzeti Tankönyvkiadó, 79-101.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...]

A motiválás egyrészt cél, mint a személyiségfejlesztés programja a magasabb szintű motivációk kialakítására, s eszköz, mint a megfelelő hatékonyságú tanulás nélkülözhetetlen segítője. A motiváció és a tanulási teljesítmény egymással kölcsönhatásban van.

A tanulási folyamat során több motívum hat vagy hathat ösztönzően és többé-ke- vésbé egymásba kapcsolódva. Külső tanulási segítség kell a tanulási nehézség és negatív tanulási késztetés esetében. A nevelés célja, hogy megszerettesse a tanulást. Ezt csak egyetlen módon lehet elérni: ügyesen elvezetni a tanulót a valaki kedvéért való tanulástól odáig, hogy ő maga kedvét lelje a tanulásban.

A motiválás minden esetben erősen hat a tanulás intenzitására, tartósságára, önállóvá válására és ezáltal a teljesítmény minőségére is. A legtöbb ember tanulása többféle módon és gyakran különböző formában befolyásolt. A tanulási motiváció adott egyéni szintje meghatározza, hogy mi jelent a tanuló számára megerősítést, ösztönzést. Ha növelni akarjuk a tanulás hatékonyságát, akkor olyan eljárást, eszközt kell találnunk, melynek pozitív értéke van a tanuló számára. Ez minden tanulónál más és más eljárás lehet. Jó motiváló eljárás például egy kis tanuló számára a simogatás, míg ez egy autonóm gyermekben negatív hatást kelt, visszatetszést szül.

Az egyéni motivációs rendszer kialakításában a gyermeket motiválással kell segíteni, e segítség hatékonysága, lehetősége viszont a személyiség már kialakult dinamikus struktúrájától függ.

A tanítás megfelelő minőségével és az ebből következő eredményes tanulással lehet motiválni a tanulót, nem csupán az egyes tanítási órán esetlegesen, izoláltan beiktatott motiváló mozzanatokkal. Nem csak a motivációs erők megszervezéséről és ébrentartásáról kell gondoskodni a tanítási-tanulási folyamat egészében, de minden egyes tanulási mozzanatnál fontos ezen erőket felsorakoztatni.

A tanítás feladata és célja az egyénben levő motívumok építése, fejlesztése annak érdekében, hogy a tanulóban olyan tartós személyiségjegyek alakuljanak ki, mint a folyamatos tanulás igénye, a problémák megközelítésének és megoldásának szükséglete, az erőfeszítés képessége, a tanulás ellen ható tényezők leküzdése, a tanulást segítő mechanizmusok felhasználása.

Meg kell előzni a sorozatos alkalmatlanság, kudarc, frusztráció érzésének kialakulását a tanulókban. [...]

A kedvezőtlen korai tanulási tapasztalatok hatása a gyermeknél bezárkózást okozhat. Mentális egészsége megbomlik, nincs motivációja, alapvető önértékelési zavar alakulhat ki. Ez a jelenség legtöbb esetben még reverzibilis, elsőrendű kötelesség a mentális egészség visszaállítása. Mindenekelőtt a tanárnak kell megváltoznia, ki kell alakítania magában azt a hitet, hogy a problémás tanuló nem rossz, hanem önmagában bizonytalan (Whisler 1991).

A tanár legfontosabb feladata, hogy arról informálódjon, vajon a tanuló mentális egészsége mitől sérült. Ezt követően meg kell tanítani a tanítványt, hogy

– csökkentse azokat a gondolatokat, amelyek negatív érzéseket alakítottak ki benne;

– megszüntesse a stresszt kiváltó gondolatait;

– monitorozza az érzéseit és hangulatait.

A tanulás komplex összetevőinek (a tanulók közötti különbségek, az órákon folyó interakciók hálózata, minősége stb.) együttes figyelembevételével szabad csak értékelni egy-egy tanári akciót, gesztust, amely bizonyos kontextusokban helyénvaló, hatékony lehet, másutt teljesen hibás. Összességében nincs egységes és üdvözítő út, eljárás, nincs recept a tanítási folyamat motiválása terén, csak elvi megfontolások vannak.

Vizsgáljuk meg azokat a tanulási motivációt segítő eljárásokat, melyek a pedagógiai folyamatban hatékonyan alkalmazhatók! Olyan motiváló pedagógiai stratégiát szeretnénk felvázolni, mely további ötleteket adhat a gyakorlati pedagógiai munka számára. Hitünk szerint a tanári munka legfontosabb feladata, hogy a tanulók számára a legmegfelelőbb motivációs segítséget nyújtsa, amely elégséges feltételt jelenthet a tanulás valódi megvalósulásához.

4.3.1. A minőségi tanítást biztosító eljárások

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az oktatási folyamat felkészülési-tervezési, szervezési-lebonyolítási, illetve kontrollés értékelő fázisaira együttesen vonatkozik elemzésünk.

A tanári munka felkészülési-tervezési fázisában, a tematikus tervezés során a következőket ajánlatos átgondolni:

a) A tanulók egyéni különbségei

– Eltérő képességek, aktuális tudásszint (ezen belül a disszonáns faktorok számbavétele).

– Tantárgyi érdeklődés, speciális érdeklődés, motiváció.

– Általános kulturális, szociális, érzelmi háttér.

A különbségekből adódó speciális feladatok

• Felhasználás (különféle feladatok a tehetséges és a speciális érdeklődésű tanulók számára).

– Fejlesztés (speciális fejlesztő eljárások).

– Korrekció (hiányok, elmaradások pótlása, orvoslása).

– Kompenzáció (szorongás, belső bizonytalanság, negatív énkép esetében).

A tanítási anyag általi ösztönzések

– A feladat struktúrája: változatosság, nehézségi fok, idő- és ütemterv.

– A tananyag vonzerejének kiaknázása.

– A kíváncsiság, érdeklődés felkeltésének módja, a téma „problémásítása”, problémaszituációk tervezése.

– A tanulandó ismeretek hasznosságának, használhatóságának tudatosítása.

– A várható tanulási-tanítási nehézségek számbavétele.

– A különböző munkaformáknak megfelelő didaktikai anyagok, feladatok előkészítése.

– A tanulókkal közös tervezés alkalmainak, módjainak átgondolása.

a. b) Tevékenységi formák elemzése

– A különböző csoportszervezés szempontjainak átgondolása. A csoportosítás elvei (képesség, érdeklődés, homogén, heterogén stb.).

– A tanulócsoportok közötti mobilitás, a munka felosztása, elosztása, választási lehetőségek biztosítása.

– Tanárközpontú, zárt és tanulóközpontú, nyitott munkaformák arányának megválasztása.

– A tanári visszajelzések, értékelési módok, megerősítési formák, fajták változatai.

c) Szituációtól függő ösztönzések (szociális tanulás) tervezése

– Az egyéni aktivizálás módja, a társas irányultság fejlesztése, a társak közötti együttműködés, kooperáció, kölcsönös segítség.

d) Kognitív ösztönzők átgondolása

– A tanulás megtanításának módja, formái.

– A metakogníció fejlesztése.

e) Morális ösztönzők tervezése

– Szabályok egymás közötti rögzítése, betartatása.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Csoportnormák elfogadtatása.

– Kötelességtudat, felelősség, önállóság fejlesztése.

– Kezdeményezések ösztönzése.

– Megküzdési stratégiák kialakítása.

f) Érzelmi ösztönzők beiktatása

– Motiválási stratégiák: egyes tanulók befolyásolása („ego” involvement) külső tényezőkkel, a feladatokban rejlő lehetőségekkel, kihívásokkal.

– Élmények biztosítása.

– Nyitottság, demokratikus légkör, hangnem, konfliktusmegoldás.

– Adekvát érzelmi reagálások.

A tanítási-tanulási folyamat szervezési, lebonyolítási fázisában, a konkrét tanítási órákon a minőségi tanítás kritériumai:

Az oktatás megfelelő minőségét az eredményes tanuláshoz szükséges pszichológiai, pedagógiai előfeltételek, a hangulatkeltés, érdeklődés, kíváncsiság, figyelemfelkeltés; a tanulási célok problémásítása, tudatosítása; a szükséges előismeretek garantálása; az oktatási folyamat motiváló modelljeinek tanulóktól, tananyagtól függő differenciált alkalmazása (egyéni, páros, csoportos, kooperatív, rétegmunka, alternatív pedagógiai eljárások); a tanulók tanulási tevékenységének tudatos formálása (a tanulás megtanítása); a tanár-tanuló interakcióban az empátia, a hatékony konfliktuskezelés érvényesülése; a differenciált, kritériumra orientált, individuális teljesítményértékelés együttese biztosíthatja. A motiválást a tanulás megkezdésétől minden egyes további tanítási mozzanatnál egyénre szabottan újból és újból alkalmazni kell. Csak ezáltal lehet hatékony a befolyásolás szándéka.

a) Tanulásra kész lelkiállapot kialakítása.

– A tanulók tanulásra kész lelkiállapotának biztosítása a tanítás tartalma iránti figyelem, érdeklődés, aktivitás, kíváncsiság felébresztésével.

– Stresszmentes, oldott légkör garantálása, mely kielégíti a tanulók biztonságérzetét, affiliációs és teljesítményszükségletét. Fontos a szorongás csökkentése, az elfogadó, önbizalom-növelő, egymás iránt nyitott légkör kialakítása.

– A közeli, közép- és távoli tanulási-tanítási célok folyamatos pontosítása, tudatosítása.

– A közeli célok pontosak, konkrétak, megfelelő nehézségűek (kihívást jelentőek, de teljesíthetőek), problémafelvetők legyenek. A tanár által megfogalmazott célok kombinálódjanak a közösen megbeszélt és megfogalmazott célokkal, valamint a tanulók által önállóan kitűzött célokkal (belső hatékonyság, önbizalom-növelő).

b) Az oktatási folyamat motiváló modelljeinek tudatos alkalmazása. Az oktatási folyamat motiváló modelljeinek pedagógiai céloktól függő differenciált alkalmazása a tanítási feladat jellemzői, illetve a tanulói személyiségjegyek alapján történik. Az oktatás különböző szervezeti formái eltérő lehetőséget biztosítanak a tanulók aktivitásának, így más-más motiváló szerepet tölthet be a frontális, a csoport-, a páros, a kooperatív, valamint az egyéni munka pedagógiai céloktól függő helyes arányú váltakozása, esetenként párhuzamos, együttes (rétegmunka) alkalmazása. E munkaformák kijelölése függ a tanulók aktuális érdeklődésétől, ismeretszintjétől, személyiségjegyeitől (szorongás), valamint a tanítási anyag nehézségi fokától.

A tipikusan differenciáldiagnosztikai tanítási modell, az ATI (aptitude treatment interaction) az oktatás javítása, hatékonyabbá tétele érdekében a tanulók közötti egyéni különbségek meglétét számításba veszi az oktatás tervezésénél, igazodni kíván hozzájuk a módszerek, eljárások megválasztásakor (Flammer 1978; Krapp 1978). Kiinduló alaptétele az, hogy az egyes tanulók személyiségváltozóihoz (I , szorongásszint, érdeklődés, önbizalom, motiváció, előismeret stb.) igazodó, azzal egyeztetett alternatív pedagógiai programok, eljárások, tanulási feltételek tanítási módok, pedagógiai szituációk (a segítés mértéke, az útmutatás részletezettsége, az

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

oktatás stílusa, a vezetés módja, a megerősítés fajtái, a stressz kiküszöbölésének módja, a feladatmegoldásba való bevonás formája stb.) optimális tanulási teljesítményt eredményeznek. Feltevése szerint a különböző tanulási sajátosságokhoz igazított tanítási eljárások hatására közel azonos tanulási eredmények születnek. A kutatók végeredményben a modelltől nemcsak elméleti előrelépést, hanem az oktatási gyakorlat problémáinak megoldását is remélték.

A modell keretei között az ismeretek tartalmában, szerkezetében, a tananyag közvetítésének módjában alkalmazott különböző pedagógiai eljárásokat alapvetően három csoportba rendezhetjük:

1. Javító, orvosló (remedial approach) eljárások, amelyek keretében külön tanítási program iktatható be, ha az ismeretek valamelyik fontos eleme hiányos vagy hiányzik a tanulóknál, és a tanulásban mindaddig nem várható javulás, amíg ezek a hiányosságok meg nem szűnnek. A sikeres elsajátítás érdekében javító tanítási periódusokat vezethetünk be, növelve a tanítási időt, a speciális elmaradásra pedig meghatározott segítséget nyújtva (például vizuális segítséget a matematika oktatásában).

2. Kompenzáló eljárásokra van szükség akkor, amikor a tanulók olyan kedvezőtlen pszichés sajátosságokkal rendelkeznek (például szoronganak), amelyek szorosan korrelálnak a tanulás eredménytelenségével, s teljes mértékben pedagógiai eszközökkel nem szüntethetők meg, csupán a tanulást gyöngítő hatásait próbálják megfelelő programmal kiküszöbölni. Tehát bizonyos speciális pedagógiai eljárással semlegesítik egyes kedvezőtlen pszichés állapot hatását az oktatási folyamatra.

Kompenzáló eljárások közé tartozik például a szorongó tanulók mentesítése a választási, sürgetési, versengési szituációk alól.

3. Preferáló eljárások alkalmazhatók akkor, ha a tanulók egyes pozitív személyiségjegyeit, meglevő többlettudását, hatékony információfeldolgozó stratégiáját bizonyos célok érdekében ajánlatos előnybe részesíteni az oktatás folyamatában, például meghatározott tudáselmaradás, teljesítményhiány csökkentése céljából (gyenge matematikus, de kitűnően tornászó tanuló mutathatja be az osztály előtt a tornagyakorlatokat, így sikerhez juttatva, hozzásegíthető ahhoz, hogy önbizalma növekedjék, s a matematikában elszenvedett kudarcát is sikeresebben igyekezzen megszüntetni). Ezzel az eljárással hívhatjuk elő, illetve hasznosíthatjuk a tanulók kiugróan jó képességeit, adottságait. Minden tanuló akkor tanul a legjobban, ha azokat a képességeit veszi célba a pedagógiai fejlesztés, amelyekben jártas, gyakorlott, ügyes (Réthy 1989).

A tanítási-tanulási folyamatot úgy ajánlatos szervezni, hogy az „mérték szerinti ta- nulás”-t eredményezzen a differenciálás elvének optimális érvényesítésével.

A különböző teljesítmény- és szorongásszintű tanulók más-más szervezeti formákban, módon tudnak a leghatékonyabban tanulni. [...]

A tanulók jellemzői, a függőségre való hajlam, a teljesítményszint, az osztályfok, a szorongási szint, a tanulási stílus mind-mind befolyásolja a különböző tanári eljárások hatékonyságát. Így például a választási szituáció a szorongó tanulók számára alkalmatlan pedagógiai eljárás. Ok ugyanis a megemelkedő szorongásszint miatt képtelenek a választásra, vagy túl könnyű, vagy számukra irreálisan nehéz feladatot választanak. Ugyanakkor a szorongó tanulók eredményesen tanulhatnak a csoportmunka keretei között, ahol is megoszlik a felelősség, felszabadultan dolgozhatnak, s sürgetésük is elkerülhető. A szorongásos tanulói attitűd hibás pedagógiai szemlélet és eljárás mellett alakulhat ki, és nem is változik abban az esetben, ha a tanuló beskatulyázva érzi magát. Kibontakozás felé csak a sikeres teljesítmények mozdíthatják el, azaz a tanulók önbizalmát kell „átlátszó biztatgatás” helyett a közösség előtti konkrét teljesítménnyel és elismeréssel növelni. Csak az önbizalom fokozása adhat szárnyakat az öntevékenységhez, a nagyobb teljesítményhez, a tanulási motiváció fejlődéséhez.

[...]

Azok a pedagógiai eljárások, amelyek megfigyelésre, a részletek közötti differenciálásra ösztönöznek, a gyengébb képességekkel rendelkező tanulók számára hatékonyabbak. A jó képességű tanulók relatíve rosszabbul teljesítenek a megfigyeléses feladatokban. Sokkal jobb eredményeket érnek el szimbolikus, absztrakt feladatokban. A versenyfeltételek közötti tanulás a jó képességű, teljesítménymotivált tanulók számára kiváló. Úgyszintén a deduktív oktatási mód is nekik jelent korai előnyt, de nem független az induktív oktatás színvonalától sem.

A függőségre hajlamos tanulókról viszont bebizonyosodott, hogy jobb eredményeket érnek el a direktebb tanári vezetés mellett.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

c) A differenciáció és individualizáció fokozott érvényesítése. Fontos a tanulási feladatok nehézségi fokának differenciálása. A könnyű tanulási feladatok csoportja alkothatja azt az alapot, amelyről a tanulási folyamat egyéni útja megindulhat. Ugyanazon anyagrész közepesen nehéz feladatainak megoldása már kiegészítő információfeldolgozást is megkövetel, vagyis az ismeretek általánosítását, illetve átszervezését is feltételezi. Ezen előzmények után vehetők elő a nehezebb feladatok. A közepesen nehéz feladatok esetében az előre nem egészen biztosan látható megoldási kimenetel, a nem teljesen legyőzött nehézség teljes kedvvel élhető át, és mint funkcionális kedv motivál a teljesítményre. Ezzel szemben a túl nehéz feladat megbéníthatja a tanulási tevékenységet; ha a tanuló nincs megfelelően előkészítve a nehezebb feladat megoldására, akkor csak tehetetlenségét éli át, dühös vagy rezignált lesz a megoldás keresése közben. A túl könnyű feladat pedig egyáltalán nem követeli meg a tanulók optimális erőfeszítését, mivel eleve tudják a megoldást, így az egész folyamat érdektelenné válik számukra. A közepesen nehéz feladat esetén a tanuló átéli, hogy az eredmény saját rátermettségétől függ. Általában a közepesen nehéz feladatok mozdítják elő a teljesítménymotivációt, s ezáltal aktivizálják a tanulási tevékenységet.

[...] Az órákon való sikeres részvételhez a gyengébb tanulók számára az alacsonyabb rizikóval járó tanulási lehetőségek megteremtése szükséges, mint például olyan tevékenységek, amelyekben a tanulás önirányítású, és amelyeket kizárólag a „kockázat nélküliség” és a „fenyegetés nélküliség” jellemez, már csak azért is, mert a tanulóknak magas szinten kell kontrollálniuk a tanulási szituációt. Talán még azt is meghatározhatják a tanulók esetenként, hogy milyen szintet szeretnének elérni, továbbá bármelyik pillanatban abbahagyhatják az adott feladatot.

Azok a tanulók, akik saját tanulási képességeiket alacsony fokúnak értékelik, olyan feladatokban vehetnek részt tehát, amelyekben a legkisebb a rizikófaktor, míg azok, akiknek magas az önértékelésük, szabadon dönthetik el, hogy a tanulás során mi felelne meg leginkább szükségleteiknek. A tanulók önbizalmának növelésére alkalmas eljárásnak látszik az aktív tanulásban való részvétel fokozása.

A hatékony tanítás azt feltételezi, hogy a tanulók olyan csoportokban tanulhassanak, ahol a csoportszerkezet lehetővé teszi a tartós együttdolgozást, együttműködést, így egymás jobb megismerését, s ahol lehetőség van egy-egy téma több tudományág területéről való megközelítésére. A tanítás során pedig felhasználják a tanulók meglevő tudását, élményét, s figyelembe veszik a tanulók egyéni tanulási stílusát, módszereit. Mindez olyan magatartásmódot kíván meg a tanártól, amely lehetővé teszi, hogy egymástól is tanulhassanak a gyerekek, megbecsüljék munkájuk eredményét, és új felfedezéseket tegyenek a gyakorlat terén is (Hammond 1997).

A gyenge motiváltsággal rendelkező tanulókat elsősorban az oktatás adekvát, változatos módszerei és eszközei segítik. Számukra külső, színes motivációs eljárások szervezéséről kell gondoskodni. A gyenge motiváltságú tanulók szép sikereket érhetnek el a gyűjtőmunkában, egy-egy témakörhöz szemléltetőanyagok, eszközök, képek, cikkek összegyűjtésében, rendszerezésében, bemutatásában, a csoport-, a kooperatív és a páros munka résztevékenységeiben. Jól aktivizálhatók rajzos beszámolók készítésével, játékos tevékenykedtetéssel. Így a külső motivációs tényezők megszervezésén keresztül fokozatosan kialakítható az a kompetenciaérzés, mely az önálló ismeretszerzés készségének kiépüléséhez vezet.

Sem dicsérettel, sem puszta biztatással nem befolyásolható a már kialakult kedvezőtlen attitűd, csak az irányított tevékenység sikerén keresztül.

A tanulási motiváltság magasabb fokán, a közepes motivációs szintnél igényesebb tevékenységrendszer megszervezéséről lehet és kell gondoskodni. Több önálló gondolkodásra, következtetésre, alkalmazásra épülő feladatot kell a tanulók számára biztosítani. Ezen a motivációs szinten fokozható az igény a jelenségek, törvényszerűségek, ok-okozati összefüggések önálló, szabatos kifejtésére. Fontos, hogy egy-egy téma vagy problémaszituáció kapcsán felhívjuk a figyelmet egy-egy műre, tanulmányra. Itt tehát a megismerési érdeklődés fokozásával érhető el a belső motiváció fokozatos megerősödése.

A magas motivációs szinttel rendelkező tanulók vonzódnak az adott tantárgyhoz, érdeklődnek iránta, aktívan meg akarják ismerni. Ezen a szinten az egyéni vagy csoportos kutatómunka széles területeit kínálhatjuk fel a tanulóknak. Az ajánlott vagy felkutatott irodalom alapján tovább fejlődik a tanulók problémamegoldó készsége. A legjobbak számára olyan feladat is adható, amelynek elvégzése során kiléphetnek a tantárgyi, iskolai keretből, s a feladatot nem mint megtanulandó leckét kezelhetik, hanem mint stúdiumot, tudományt, melyben egyre nagyobb jártasságot érnek el, s melynek felfedezésében egyre több örömöt lelnek az osztályzattól teljesen függetlenül. Mindez az ismeretek magas szintű önálló alkalmazását jelenti. Jól használhatók a versenyfeladatok, ezen a szinten ugyanis már a feladat nehézsége, újszerűsége, a kihívás maga motivál.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A tanulók közötti individuális különbségek csökkenthetők az egyéni tanulási folyamat vezetésével, támogatásával.

[...]

A felfedezés öröme – a sokrétű, kombinálható, számos asszociációra lehetőséget nyújtó ismeret révén – roppant ösztönző a tanulásban. Feltétele, hogy a tanár adjon lehetőséget az eredeti ötletek, gondolatok megfogalmazására, a tanulói kreativitás megnyilvánulására, a problémamegoldásra, a tanulói autonóm megnyilatkozásokra, a kognitív stratégiák, a saját kogníció kipróbálására (szerepjáték, helyzetgyakorlatok, projektmunka stb.).

d) Tanulni tudásra nevelés. A tanulók tanulási tevékenységének tudatos formálása minden évfolyamszinten elengedhetetlenül fontos pedagógiai feladat. A próbálkozások kudarca negatívan hat a tanulók tanulási kedvére, gyengíti a tanulási motivációt. A tanulókat az átélt kudarc csüggeszti, s fokozatosan csökken erőfeszítésük, majd egy bizonyos idő után akár hozzá is szokhatnak kudarcaikhoz. A „nekem úgysem sikerül" érzése hatalmasodhat el rajtuk. A permanens feszültség iskolai stressz- hez vezet, mely hipermotilitásban, agresszivitásban, koncentrációs zavarban, további tanulási nehézségben nyilvánulhat meg. A tanulók félhetnek bizonyos tantárgyaktól, tanártól, egyes feladatoktól, helyzetektől vagy az egész iskolai szituációtól. Tanulni pedig emocionális biztonságérzet nélkül nem lehet, különösen akkor nem, amikor valami újat kell elsajátítani, ugyanis az új, az ismeretlen mindig kihívást jelent az ismert gondolkodási sémákkal szemben.

A legkülönbözőbb tényezők okozhatnak problémát, így a tanítás nem megfelelő tempója, a feladatok megértésének nehézsége, a tanítási anyag bonyolultsága, az oktatási folyamat mechanikus, monoton, differenciálatlan szervezése, a tanár helytelen viselkedésmódja, a beszéd, a kommunikációs készség zavara, a figyelem, a koncentrációs készség hiányossága, a sokféle gátlás, a gátoltság, az időnkénti „kikapcsolás", a módszeresség hiánya, a rossz tanulási módszer.

[...]

A tanulni tudás megtanítása pedagógiai feladat. Ehhez gazdag szakirodalom áll a tanárok rendelkezésére. Az első, a legfontosabb lépés mindenki számára a saját tanulási mód, forma, stílus, szokás elemzése, a megfelelő önismeret elsajátítása. Ezt követheti a hatékony tanulási technikák megbeszélése; a tanulás helyének, idejének, kezdésének, a tanulandók sorrendjének, az alkalmazott szünetek idejének, hosszának, valamint az egyes konkrét tanulási fogásoknak az elemzése.

e) A tanári-tanulói interakciók, elvárások optimális szervezése. A tanítási-tanulási folyamat többdimenziós információcsereként értelmezhető. Ily módon üzenetek kibocsátását és vételét foglalja magában, melyek nem a tanárnak vagy tanulónak fenntartott különleges aktusok, hanem olyan tevékenységek, amelyeket alternatív módon mindkét fél folytat, amelyben minden résztvevő kész arra, hogy megváltozzon, és ennek a beállítottságnak az alapján magatartását valóban meg is változtassa. Ez azt jelenti, ha az interakciók optimálisan folynak az órákon, akkor nemcsak a tanulók tanulnak a tanároktól, hanem a tanárok is a tanulóktól és a tanulók is egymástól.

[...]

A verbális és nem verbális kommunikációs szint együttesen és egymásra vonatkoztatva hordozza az információkat. A verbális közlések mellett mégsem kap kellő hangsúlyt a tanítási órákon a nem verbális kommunikáció. Pedig egy mosoly vagy szemöldökráncolás rejtett célszerűséggel szól valakihez, bátorítást, elismerést vagy figyelmeztetést, helytelenítést fejez ki. Nagy különbség lehet egy kimért „helyes" tanári verbális reakció és egy mosollyal kísért tanári bólintás között egy gátlásos, belső bizonytalansággal küszködő tanuló esetében. A nem verbális kommunikáció (a beszéd prozódiai elemei, hangsúly, hangszín, ritmus, hangerő, mimika, tekintet, gesztusok, testtartás, távolságtartás, öltözködés stb.) szabályozására azért kell fokozottan ügyelni, mert spontaneitása, őszintesége többet árul el a dolgokról, nézetekről, kapcsolatokról, mint a puszta szavak. A verbális kommunikációnak ellentmondó nem verbális kommunikáció rendkívül sok zavart okozhat az oktatási folyamatban. Megmagyarázhatja például a tanulók passzivitását abban az esetben, ha a tanár felszólítja a tanulókat, hogy a tananyaggal kapcsolatban tegyenek fel kérdéseket, mondják el véleményüket, vitatkozzanak, de egyidejűleg nem verbális kommunikációja türelmetlenséget és érdektelenséget sugall.

[...]

A humor mint a motivációt fokozó fontos tényező az élet normális elviseléséhez nélkülözhetetlen, testet, lelket, személyiséget formál és fejleszt (Séra 1980). A humorral átszőtt tanári előadásmód a tananyag megjegyzését, az

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

előadóval, a tárggyal, kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulását, a konfliktusok eredményesebb megoldását segítheti.

[...]

Megfigyelések szerint a tanárban a tanulók erőfeszítésének hiánya dühöt vált ki, a gyenge képességek pedig együttérzést, vigasztalást. Az első esetben a tanár dühe a tanulóban a bűnösség érzetét kelthetik, a bűntudat pedig pozitívan motivál. A második esetben az együttérzés szégyent válthat ki a tanulóban, ez pedig negatív erő, visszavonulásra késztet, s a kiszolgáltatottság érzését hívhatja elő. Az együttérzés, a túlzott dicséret, a túlméretezett segítségnyújtás visszafelé elsülő puska lehet (Lünne- mann 1991).

[•]

A Pygmalion-hatás mechanizmusa, a „Self-fulfilling Prophecy", az önmagát beteljesítő jóslat szimplifikált formában terjedt el a magyar pedagógiában. Ezzel szemben a legújabb kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy a teljes általánosíthatóság szintjén a Pygmalion-effektus gondolatmenetéből csak annyi érvényes, hogy a negatív, hosszú távú tanári elvárás negatív hatást fejt ki a tanulókra. Egyébként minden további esetben a különböző tanulói személyiségjegyek mint befolyásoló tényezők figyelembevétele szükséges, ugyanis nem minden pozitív elvárás kényszerítően kedvező kihatású, és nem minden negatív elvárás kedvezőtlen.

A pozitív tanári elvárás hatása pozitív tanulói énkép esetén az adott tantárgyhoz fűződő érdeklődéstől és erőfeszítéstől is függ; ha ezek hiányoznak, a Pygmalion-hatás is elmarad. Az is előfordulhat, hogy a társaihoz képest többet és jobban tudó tanulóban épp a Pygmalion-hatás miatt „babéreffektus" lép fel, ha a tanár nem veszi észre az apró tanulmányi lazulást, hanyagságot. Mindez a személyiségfejlődés síkján romboló hatást fejthet ki. Az internalizált, belső tanulási motivációval rendelkező tanulók pedig olyan mértékben képesek a feladattal azonosulni, hogy a tanár elvárásai nélkül is jól teljesítenek.

A tanár tanulókkal szembeni pozitív várakozása általában növeli a tanulói teljesítményt. Meglepő viszont, hogy ha kísérleti körülmények között egyszerre alakítanak ki pozitív várakozást a tanulóban és a tanárban (a tanuló felé), az ekkor keletkező hatás nem növeli a teljesítményt, sőt egyáltalán nem jelentkezik. A két pozitív elvárás ugyanis nagy nyomást gyakorol a tanulóra, s az esetleges gyengébb teljesítmény túl nagy szorongást válthat ki belőle, mely meggátolja a teljesítmények további javulását.

Az is előfordulhat, hogy az adott tanuló nem szereti, ha dicsérik, mert ezáltal kiemelkedik az osztályközösségből, ahol esetleg más norma uralkodik, így el akarja kerülni a jó tanuló „bélyegét", s akarattal rosszabbul teljesít.

A pozitív tanári elvárás negatív tanulói énkép esetén buzdíthat, ám a tanuló eközben esetleg attól is tarthat, hogy a tanárnak csalódást okoz, s a tanár hiába bízik meg benne, ő ennek a bizalomnak nem képes megfelelni. Így a túlságosan megnövekedő szorongás a teljesítmény akadályozójává is válhat. Attól tarthat a tanuló ugyanis, hogy a tanár csalódik benne, s a „butasága" és a tanár magas elvárása közötti kontraszt köztudottá válik. Tudnia kell a tanárnak, hogy mindez, ha csak átmenetileg is, de tanulási teljesítménycsökkenéssel járhat, ezért nem szabad elveszítenie a tanulóba vetett bizalmát, hiszen hosszú távon csak ez a pozitív elvárás térül meg. A tanuló fokozatosan emelkedő tanulási sikere jobb önbecsülést is eredményezhet akkor, ha a tanár valóban képes megfelelő alkalom és idő nyújtásával, a teljesítmény gyarapításán keresztül a szorongást redukálni.

A negatív tanári elvárás pozitív tanulói énkép esetén negatív hatású, de rövid távon, mintegy átmenetileg pozitív hatást is kifejthet. Sajátos kihívást érezhet ugyanis a tanuló, úgynevezett „tiltakozó motiváció"-t, ami magasabb törekvési szinthez vezethet, de mindenkor csak rövid távon. Abban az esetben, ha tartós és merev a negatív tanári elvárás, negatív hatása maradandó lehet, rontja a tanuló képét saját képességeiről. Mindez csüggesztően hathat, elkeseríthet, meggátolja a további tanulási igye- kezetet.

A negatív tanári elvárás és negatív tanulói énkép következményei végzetesek lehetnek, teljesen tönkretehetik a tanuló maradék önbizalmát, s a megfelelés teljes hiányát élheti át következtében a tanuló nap mint nap. Ez a tanári viselkedés mindenféle tanulói törekvést megsemmisít.

[...]

g) A megfelelő tanítási anyagok és eszközök biztosítása. Ma már a tananyag a pedagógiai programban tervezett helyi tantervként az adott intézményi igényeket differenciáltan hivatott kielégíteni, tehát nem központi előíró, leíró módon szabályozott. Ezáltal nagyobb lehetőséget biztosít a differenciálásra, alternativitásra is.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A tanulók a tananyaggal elsődlegesen a tanulási feladatokon keresztül szembesülnek. Ezek a feladatok akkor motiválnak, ha

– az újdonság erejével hatnak;

– többértelműek, megmozgatják a tanulók fantáziáját, problémaszituációt képeznek;

– provokatívak;

– alternatív megoldást hordoznak;

– kevéssé strukturáltak, módot adnak az autonóm megoldásra;

– lehetőség szerint izgalmasak, érdekesek, humorosak, a mindennapi életben előfordulók;

– kreativitásra adnak lehetőséget, szokatlan megoldási, módokat garantálnak;

– vitára késztetők.

[...]

A kellő pedagógiai szakszerűséggel a tankönyvpiac kínálatából kiválasztott tankönyvek, segédletek, kiegészítő anyagok a megfelelően strukturált didaktikai feladatok fokozott mértékben fejleszthetik a tanulók problémamegoldó gondolkodását és tanulási motivációját. A jó tankönyv megbízható ismeretein, vonzó és színes megjelenésén keresztül önmagában is motivál.

A különböző szintű és mennyiségű írásbeli és szóbeli leckék, a tanítási órán kívüli, szabadon választható érdekes tematikus feladatok segítségével nagymértékben fokozható a tanuláshoz való pozitív viszony.

[...]

A tanítási eszközök és eszközrendszerek differenciált és változatos alkalmazása nagy erővel hathat a tanulás külső motiválásában.

Szemléltetés. A valósághű képek és diagramok mint tanító- és tanulóeszközök bár jelen vannak az oktatásban, az ismeretelsajátítási folyamatban betöltött szerepükről még viszonylag keveset tudunk. Miközben az utóbbi évtizedekben a nyelvi megértés kutatása jelentősen előrehaladt, a képek és grafikák megértésének kutatása még a kezdet kezdetén áll. [...]

A film közvetítő eszköz, melynél nem számítanak a tanulók között meglevő képességbeli különbségek. A filmnézés pontos megfigyelést, vizsgálatot jelent a tanítási-tanulási folyamatban. Amikor egy film hatékonyan illeszkedik a tananyagba, a képességek széles tartományát érinti. Integrálja az egyéni képességeket, a nyelvi funkciókat, a kommunikációs módokat. Egy film megtekintése érdekes és jelentésteli lehet, miközben motiváló tényezőként szolgál a képességek minden szintjén. A diákoknak szükségük van arra, hogy megtudják, miért néznek meg egy adott filmet. Ha egy film csak időkitöltésre szolgál, vagy jutalomként, a diákok nem fognak egyéb célt látni, mint puszta szórakozást. Fontos, hogy a filmnézés konkrét célját, a megfigyelési szempontokat a tanulók tudomására hozzuk. Ez segíti őket a koncentrálásban, abban, hogy aktívan figyeljenek, gondolkodjanak a film megtekintése közben.

A multimédia interaktív kommunikációs folyamatokat tesz lehetővé a gép és a tanulók között. A „médiaforradalom” korában gyors, általános kommunikációs eszközzé lett az internet, a CD-ROM. Segítségükkel lehetővé vált a szereplők és a szituáció tanulók általi koreografálása. Az eszköz használatával kapcsolatban ellenérvek is lehetnek, ugyanis a kezdeti motivált gyors tanulás később blokkolódhat, a társakkal és a tanárral a kapcsolat hiánya nyomasztóvá válhat, bár tudatos pedagógiai munkával kiküszöbölhető e negatív hatás.

h) Differenciált teljesítményértékelés. Az iskolai teljesítményértékelés befolyásolja az oktatás minőségét, a tanulók teljesítményszintjét, a hibák korrigálhatóságának mértékét s a tanulók iskolához, tanuláshoz való viszonyát. Az értékelés funkciói: megerősítés, visszacsatolás, motiválás, informálás, orientálás, szabályozás, korrigálás, diagnosztizálás, prognosztizálás, szelektálás. Ezen utóbbi funkció maga az osztályozás, de jól látható, hogy nem szabad összetéveszteni, azonosítani az értékeléssel, hiszen az annak csak egyik funkciója a sok közül. Az értékelés komplex nevelői funkciójának érvényesülése az egész személyiség fejlődését

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

meghatározó komponens. Több száz tanítási óra elemzése alapján feltárták, hogy a tanárok egyes tanulók teljesítményeit kétféle viszonyítási mérce, normaorientáció szerint ítélhetik meg az oktatási folyamatban (Heckhausen 1980). Szociális viszonyítási alapú értékelésről akkor beszélnek, ha a tanulók teljesítményét a csoport, az osztály átlagához viszonyítva (interindivi- duálisan) értékelik.

Individuális viszonyításról akkor szólnak, ha a tanulók teljesítményének értékelését korábbi teljesítményükhöz viszonyítva (intraindividuálisan) az egyéni cselekvésfejlődés perspektívájából végzik a tanárok. Eszerint nemcsak a jó teljesítményt dicsérik, hanem észrevesznek minden teljesítményjavulást is, amelyet kiemelnek, dicsérnek (kettesről a kétharmadra történő javulást is!). De észreveszik a legkisebb romlást, még a legjobb teljesítményű tanulóknál is, ebben az esetben a javítás, pótlás módját szintén megbeszélik. Ezáltal leépítik a tanulókban a felesleges szorongást vagy éppen a „babéreffektust". Fokozott mértékben alkalmazzák a folyamatos, for- matív értékelés módozatait. A szummatív értékeléskor, az osztályozásnál a tanárok minden esetben az előre tisztázott kritériumhoz viszonyítanak, így képesek leginkább az „objektivitást" garantálni. A tanulók teljesítményét nem ítélik meg hosszú távon, a teljesítményt befolyásoló tényezők között számba veszik a képességek, a tehetség, a szociokulturális háttér és szorgalom mellett az egyéb nem stabil okokat, például betegséget, szerelmet, de a saját tanítási módjuk hiányosságait is. Megpróbálnak a differenciálás különböző módozataival minden egyes tanulót a legmagasabb teljesítményszintre eljuttatni. Igyekeznek segíteni abban, hogy tanulóik sikereket érjenek el, következetesen törekszenek a hatékony dicséret alkalmazására. Minden esetben okkal dicsérnek, dicséretük nem uniformizált, kiemelik a jó és önálló megoldásokat, serkentik a problémamegoldó gondolkodást, s méltányolják az erőfeszítést, még ha a tanuló sikertelen volt is. Minimalizálni igyekszenek a kudarcok káros hatását, így az önbizalom elvesztését, a frusztráció érzését és a megértési hiányból fakadó zavarodottságot.

A teljesítménymotivációjában megzavart, negatív énképű tanulók optimális fejlesztéséhez az individuális normaorientációjú értékelés a hatékony.

i) A jutalmazás és a büntetés motiváló hatása. A jutalmazás és büntetés együttese olyan nevelési módszer, amely a tanulók valamely szükségletének érvényre juttatása vagy frusztrálása útján magatartás- és tevékenységszabályozó funkciót tölt be: ösztönöz avagy tilt.

A büntetéssel kapcsolatban az újabb kutatások egyre több fenntartást fogalmaznak meg. A büntetés meggátolja, hogy a gyermekben bűntudat alakuljon ki, amely hosszú távon elősegítené a nemkívánatos viselkedés megszűnését. A másik ellenérv az, hogy a kellemetlen élmény irradiálódhat, áttolódhat olyan cselekvésekre is, amelyeket nem akartunk gátolni. Tartós szorongás előidézője is lehet. Agresszív modellként szolgálhat és szerepet játszhat az antiszociális viselkedés kialakulásában.

Ennek ellenére a büntetést nem kell teljesen kiküszöbölni, a megfelelő időben, megfelelő mértékű és formájú büntetés tartós pozitív magatartás-változást eredményezhet. A büntetés hatékonysága függ az időzítéstől, a büntetés gyakoriságától és a büntető személyhez fűződő érzelmi kapcsolattól.

A jutalmazás nem kevésbé fontos kérdése az, hogyan adagoljuk a jutalmazást úgy, hogy ne csökkentsük a kíváncsiságot, a tudásvágyat. A tanulási tevékenységnek veleszületett jutalomértéke van, a kisgyermek, amikor egymásra tudja rakni az építőkockákat, boldog, mert kompetensnek érzi magát. Ha ezt a tevékenységet jutalmazzuk, akkor az eleve meglevő jutalmat megkettőzzük, az előbbit kioltjuk az utóbbival, s a következőkben csak akkor lesz hajlandó a gyermek a tevékenységsor elvégzésére, ha a jutalmat kilátásba helyezzük. A külső jutalom elnyomja a veleszületett jutalmat, mintegy leszoktatja a tevékenységről a kisgyereket. Ugyanez a jelenség fedezhető fel a tanulás terén is. Például a puskázás esetében: amennyiben a tanuló nem a jegyért, a kellemetlenségek elkerüléséért, hanem a tudásért, kötelességérzetből, lelkiismereti okokból, érdeklődésből tanul, akkor nem fog puskázni. A puskázás csak akkor fontos a tanuló számára, ha nem a saját teljesítménye érdekli többé, hanem az ötös vagy a külső jutalom. A gyermeket a külső jutalommal arra neveljük, hogy minden tevékenységét valamilyen külső jutalommal kell megerősíteni.

Hagyományosan rögzült pedagógiai nézet, hogy a jutalmazás kizárólag serkentőleg hathat a tanulóra, növelheti a tanulás hatékonyságát és a feladatvégző kedvet. Az utóbbi évek pszichológiai vizsgálatai azonban bebizonyították, hogy a külső jutalmazás a tanulók tanulás iránti érdeklődését, belső motivációját csökkenheti. Amennyiben a feladat nagyságához mérten kisebb a jutalom, akkor nő a belső motiváció, ha aránytalanul nagy a jutalom, akkor pedig csökken. Az aránytalanság következtében kognitív disszonancia lép fel, melyet a tanuló úgy próbál csökkenteni, hogy megváltoztatja a feladathoz való hozzáállását, érdeklődését (N. Kollár 1999).

Számos kísérlet született arra vonatkozóan, hogy a jutalmazás fajtájától függően hogyan változott a teljesítmény és a belső motiváció. Az anyagi és szóbeli jutalmazással kapcsolatosan arra az eredményre jutottak a kutatók,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

hogy a pozitív verbális megerősítés nem csökkenti a meglevő belső motivációt, ugyanakkor az anyagi jutalom bizonyos esetekben romboló hatással van a belső motivációra.

Azt is megállapították, hogy amennyiben a jutalom nincs előre kilátásba helyezve, nem csökkenti a belső motivációt. A kiszámítható külső jutalom csökkentő hatást fejt ki a belső motivációra.

A kialakult belső motiváció esetén a differenciálatlanul alkalmazott jutalmazás sok esetben romboló hatású. Más az eset akkor, ha a tanulóban nem alakult ki belső tanulási motiváció, vagy esetleg éppen demotivált a tanulásra, ekkor a külső jutalom pozitívan hathat a teljesítményre, sőt a belső motiváció fokozatos kialakulását is segítheti. A jutalmakkal manipulálható a feladatvégző kedv és a feladat végzése során nyújtott teljesítmény.

Mindebből az következik, hogy a jutalmazás módját jól, körültekintően kell megválasztani. A belsőleg motivált tevékenységet nem érdemes tárgyi, anyagi jutalommal honorálni. A tanítási folyamatban főleg a nehéz, monoton feladatok végzésekor van jelentősége a jutalmazásnak.

[...]

*

Az oktatási folyamat elemző, kiértekelo, korrigáló fázisában a tanároknak önelemzést kell végezniük minden egyes tanítási óra után. Ekkor lehetőségük van rá, hogy átgondolják a tervezett eljárások motiváló hatását, hatékonyságát. Természetesen szükség van az elmaradt hatások okainak őszinte feltárására is. A hatékonyság legbiztosabb fokmérője a konkrét eredményesség, amely egyaránt jelenti a tudásban, illetve a személyiségtényezőkben bekövetkezett pozitív irányú változást.

A tanítási órák eredményességét és a felmerülő problémákat sokoldalúan elemző tevékenység a valódi tanári alkotómunka szerves része. Segítségével lehet csak az eljárásokon javítani s a hibákból tanulva hatékonyabb döntéseket hozni.

4.3.2. Hivatkozások

Flammer, A. 1975. Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethoden – eine zerrone Hoffnung? In Madl, H. – Flammer, A.: Individuelle Unterschiede im Lernen. Weinheim-Basel, Beltz Verlag.

Hammond, L. D. 1997. Restructuring Schools for Student Success. In Halsey, A. H. – Lander, H. – Brown, P. – Wells, A. S. (eds.): Education – Culture, Economy, Society. Oxford, University Press.

Heckhausen, H. 1980. Motivation und Handeln. Berlin, Springer.

N. Kollár Katalin. 1999. Kognitív disszonancia és az elégtelen jutalom pszichológiája. In Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Budapest, 40–54.

Krapp, A. 1989. Die Stellenwert des Interessenkonzepts in der padagogisch orientierten Forschung. Empirische Padagogik, 3. 233-255.

Lünnemann, G. W. 1991. Motivationsforderung im Unterricht. Hogrefe, Göttingen, Verlag für Psychologie.

Réthy Endréné 1989. A tanulásmotiváció struktúrájának alakulása. Magyar Pedagógia, 2. 143–157. Wysler, I. S. 1991. The Impact of Teacher Relationships and Interactions on Self-Development and Motivation. Journal of Experimental Education, 60. 10. 17–24.

4.4. D.4. M. NÁDASI MÁRIA A projektoktatás[14]

(Részletek)

[...]

4.4.1. A projektoktatás történeti előzményei és helye a mai pedagógiában

[14] In M. Nádasi Mária: A projektoktatás. Budapest, 2003, Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A „projekt” kifejezést a közoktatás szintjén pedagógiai értelemben először 1900-ban alkalmazták az Egyesült Államokban, a szakmai oktatáshoz kapcsolódóan. E terminust a következő pedagógiai folyamat lefedésére találták alkalmasnak: a fiatalok önállóan határozzák meg a saját vizsga-munkadarabjukat s az elkészítéshez szükséges munkamenet tervét, majd az önálló elkészítés után értékelésre bemutatják azt.

Ezt a kifejezést terjesztette ki a későbbiekben John Dewey és William Heard Kilpatrick a szakképzésen túli oktatásra is, ugyancsak az USA-ban. A reformpedagógia e jelentős személyiségei többek között ezzel az eljárással kívánták a valódi, személyes tanulási tapasztalatok, a valóságos tevékenység szerepét biztosítani a „desztillált”, a gyerekektől idegen tantárgyi tartalmakkal, a befogadásra épülő oktatással szemben. A tanulók projektmegoldásban betöltött felelős szerepének biztosítását egyben a demokráciára nevelés fontos eszközének is tekintették (Dewey – Kilpatrick 1935).

A projektoktatás gondolatát és gyakorlatát a többi reformpedagógiai irányzat is átvette, és követőik ma is alkalmazzák. Teljesen természetes, hogy például Helena Parkhurst, Peter Petersen, Celestine Freinet pedagógiájának a projektoktatás, a tanulói önálló (egyéni vagy csoportos) kutatás természetes része volt, ha nem is nevezték mindig projektmunkának.

A magyar reformpedagógiai iskolák közül úttörő szerepe a projektoktatással való munkában Nemesné Müller Mártának volt.

Nemesné Müller Márta Családi Iskolájában (1915-1943) már alkalmazta az úgynevezett életegységekben folyó oktatást (Nemesné Müller é. n.).

[-]

Élt a projektoktatás lehetőségeivel a Domokos Lászlóné által alapított Új Iskola (1915–1949) is, amelynek tantervét, pszichológiai alapjait Nagy László dolgozta ki.

[...]

Nálunk az iskolai projektoktatás gondolata a külföldi, elsősorban (de nem kizárólagosan) a mai német nyelvterület gyakorlatából és elméletéből táplálkozik, onnan lép tovább (Hortobágyi 1991a; 1991b; 1991c), bár ugyanakkor a nyitottabb oktatás útjait, módjait kereső gyakorlat mintegy „ösztönös” ráérzésként is ehhez a megoldáshoz jutott el (Puky 1991).

Arra is gondolnunk kell, hogy a projektgondolat az intézményes, szabályozott oktatáson kívül is helyet kaphat. Nálunk ebben a tekintetben figyelemre méltó megoldásokat mutattak fel már korábban a kísérleti iskolák és a nyári alkotó-, valamint úttörőtáborok. Különösen gazdagok voltak tartalmukban, hatásukban a komplex művészetpedagógiai projektek (Trencsényi 1991).

Ezeken kívül nagy jelentősége van a projektszemléletmód, illetve -gyakorlat terjesztésében a külföldi pedagógiai megoldások adaptálásának (Hunyadyné 1998), valamint annak, hogy pályázatok útján, nemzetközi együttműködések keretében egyre több iskolának van lehetősége a projektoktatás tevőleges megismerésére, abban szellemi és anyagi támogatással való részvételre (Szira J. 1992).

A közelmúltból, a jelenre is vonatkoztathatóan több figyelemre méltó kezdeményezésről olvashatunk.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola (ma ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kara) által az 1996/1997. tanévtől adaptált amerikai koncepció alapján, Soros-támogatással indított „Lépésről lépésre” (Step by Step) program az alsó tagozaton a projektoktatást helyezi a centrumba (Hunyadyné 1998).

A csenyétei cigányiskoláról készült (minden tekintetben) szép könyv azt prezentálja, hogy a tanítás-tanulás hagyományos megoldásaival nehezen megközelíthető tanulókkal való foglalkozás során fontos szerepet kaphat a projektoktatás (Kereszty – Pólya 1998). A Lépésről lépésre program keretében végzett munka mintaszerű dokumentációja a könyvben erről kétséget kizáróan meggyőző.

[...]

Az Európai Unió által létrehozott Sokrates-programon belül a Comenius 1. program lehetőséget ad a közoktatás területén az intézmények közötti nemzetközi együttműködésre, országhatárokon átívelő projektek kidolgozására (Szira 2002).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A fenti felsorolás nem teljes, sőt, még azt is hozzá kell tennünk, hogy lényegesen több az olyan tényleges megoldási kísérlet, amelyekről nyomtatott híradás még nem jelent meg. A tanárképzés, -továbbképzés keretében a kérdéssel foglalkozó pedagógiai dolgozatokban már megjelennek az olyan ismertetések, amelyek azt mutatják, hogy a gyakorlatban jelen vannak a projektoktatás elemei, illetve tudatos vagy „ösztönös" törekvés van az eszerint való munkára.

[...]

Azonban legalább ilyen fontos, hogy a projektoktatással való ismerkedés, az arra való felkészülés lehetősége megjelent a

[...]

4.4.2. A téma fogalmi keretei [...]

A továbbiakban kiindulásként a következő fogalmak értelmezésére és egymáshoz való viszonyának vázolására vállalkozom: pedagógia, projekt, pedagógiai projekt, projektoktatás, projektorientált oktatás, projektpedagógia.

A pedagógia a nevelés gyakorlata és elmélete. Ez olyan, a gyakorlatban is jól használható megállapítás – ha nem is szabályos fogalommeghatározás -, amelyet többszörös mérlegelés után is fenntartás nélkül elfogadhatunk.

Projekt: köznyelvi értelmezésben valamely összetett, komplex feladat elvégzésének feltételeit, folyamatát, eredményeit meghatározó terv. A feladat vonatkozhat a tudományos, a technikai, a művészeti, a gyakorlati élet területére. A projektet rendszerint meghatározott pályázati formában, struktúrában, tervdokumentációban kell rögzíteni. (Ismerünk városrendezési projekteket, metróépítési projekteket stb.)

Pedagógiai projekt: valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma; a téma feldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése; az eredmények prezentálása. (A hazai nevelés történetében tartalmát tekintve az életegységek szerinti nevelést (Nemesné Müller Márta), a munkaegységek szerinti tanulást (Domokos Lászlóné) a pedagógiai projektre alapozott oktatás szinonimájaként használták.) A téma felvetése és a témával való foglalkozás a gyerekek valódi önállóságán alapul, a pedagógusok, szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése. Az egyes témák projektként való feldolgozása a mindenkori pedagógiai folyamatnak alárendelten egyedi jegyeket mutat.

A projekt általános és pedagógiai értelmezése között tehát lényegében az a közös, hogy mindkettő komplex tématerv alapján való feldolgozása. A projekt céljában, tartalmában, megvalósításában, eredményeiben viszont elég nagyok a különbségek.

A projekt célja általános megközelítés esetében mindig valamilyen társadalmi szempontból új, fontos produktum létrehozása. A pedagógiai projekt célja kettős: a tanulók a projektben meghatározott végeredményt akarják létrehozni, tekintettel azonban arra, hogy a projekt a téma meghatározástól a végeredmény prezentálásáig nevelési céloknak alárendelt, fontos a tevékenység folyamata, színvonala, eredménye is.

A projekt tartalma általános szinten társadalmilag fontos (például egy épület, egy út, egy köztéri szobor elkészítése, egy tudományos vagy egy gyakorlati probléma megoldása); a pedagógiai projekt az adott tanuló, tanulócsoport érdeklődésnek megfelelő, ezért általuk fontosnak tartott, újdonságértéke számukra nagy, de tulajdonképpen csak számukra. Olykor persze előfordulhat a két dimenzió „összecsúszása". (Például olyan helytörténeti kutatás, amelyet a település is fontosnak tart, figyel rá.)

A projekt megvalósítása önálló egyéni munkán és/vagy páron és/vagy csoporton belüli munkamegosztáson alapul mind általános, mind pedagógiai értelmezés esetén. Azonban a különbség lényegi: míg felnőttek esetében ez a tevékenység velejárója (hogy mit tanulnak eközben, az esetek többségében rejtett marad még a saját számukra is), addig a diákok esetében az egyéni vagy kooperativitáson alapuló önálló tanulás gyakorlása maga is cél.

A projekt eredménye az általános értelmezés esetén csak akkor elfogadható, ha mind részleteiben, mind egészében összhangban van a tervdokumentációval. A pedagógiai projekt eredménye nem feltétlenül felel meg részleteiben a tevékenység elején megfogalmazott elképzeléseknek. Másrészt az eredmény sokkal több, mint ami a prezentációban megjelenik. Emellett ugyanis minden olyan változás eredménynek számít, amely a tanulók tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, magatartásában a projektmunka eredményeként végbement.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A projektoktatás értelmezése hasonlóképpen nem egyszerű, már sokan megpróbálkoztak vele. Az értelmezés mögötti szakirodalom ismeretében azt is látni lehet, hogy az ezzel kapcsolatos álláspontok nem mindig fedik le egymást. A témával 1918-tól az 1980-as évek közepéig foglalkozó mértékadó szakirodalom áttekintése alapján készített „leltár" szerint (Dunker – Götz 1988, 9-11) megállapítható, hogy a projektnek összesen 11 kritériumát fogalmazták meg a különböző szerzők, de nem egyforma gyakorisággal.

A projektoktatás kritériumai a következők:

1. A kiindulópont a tanulók problémafelvető kérdése legyen, a tervezés közösen történjék.

2. A projekt megoldása a tevékenységen keresztül kapcsolódjon a valóságos helyzetekhez.

3. Adjon módot individualizált munkára.

4. Adjon módot csoportmunkára.

5. Kidolgozása összefüggő, hosszabb időtartamra nyúljon el.

6. A cél az iskolán kívüli helyzet megismerésére vagy megváltoztatására vonatkozzék.

7. Interdiszciplinaritás jellemezze.

8. A pedagógusok és a tanulók egyenrangú, ám különböző kompetenciákkal rendelkező partnerekként dolgozzanak együtt.

9. A tanulók önállóan döntsenek, és legyenek felelősek saját döntéseikért.

10. A pedagógus vonuljon vissza stimuláló, szervező, tanácsadó funkcióba.

11. A tanulók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak legyenek.

Az áttekintésben érdekes, hogy valamennyi felsorolt jegy megtalálható Kilpatrick eredeti értelmezésében; a későbbi szerzők közül viszont nem mindenki tartja mindegyik jegyet fontosnak. Legkevesebben tartják a projektmunka meghatározójának, hogy individualizált munkára is lehetőséget ad.

A fentieket mérlegelve, a jelen gyakorlatot ismerve a projektoktatás mint oktatási stratégia következő értelmezését ajánljuk: valamely komplex téma, azaz pedagógiai projekt olyan feldolgozása, amelynek során a téma meghatározása, a munkamenet megterve- zése és megszervezése, a témával való foglalkozás, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a gyerekek valódi (egyéni, páros, csoportos) önálló tevékenységén alapul. A pedagógus feladata a gyerekek önállóságának helyt adni, ezt az önállóságot facilitátorként, szupervizorként, tanácsadóként segíteni. Ami ebből az értelmezésből a fenti 11 ponthoz képest más, nem jelenik meg kizárólagos szempontként, az az iskolán kívülre való irányulás.

Projektorientált oktatás: ez a terminus azért került bevezetésre, mert a szakírók szerint a projektoktatás megjelölést már túl sok mindenre használták. Ezért javasolják a projektoktatásnak csak több-kevesebb ismérvét tartalmazó megoldásokra a „projektorientált" elnevezést (Michaelis 1978). Így például projektorientált oktatásnak tekinthetjük, ha a pedagógus határozza meg a témát, de a feldolgozás már a projektoktatásra jellemző módon zajlik; ha a gyerekek által felvetett téma kidolgozásában a pedagógus erőteljesebben részt vesz stb. Az irodalom a projektorientált oktatás szinonimájaként gyakran él a projekt szellemű oktatás kifejezéssel is.

Projektpedagógia: a projektek feldolgozásához kapcsolódó elmélet és a projektfeldolgozás gyakorlata. Olyan „modellelmélet", amely a pedagógiai valóság komplex folyamatából a projekten alapuló oktatást kiemeli, és az általános pedagógia által vizsgált összefüggéseket ehhez kapcsolódva konkretizálja. Ez a megközelítési mód lehetővé teszi a pedagógiai valóság összetettségének még elfogadható leegyszerűsítését, s ugyanakkor az átláthatóság miatt inspirálhatja mind az alapkérdésekben, mind a részproblémák területén az elméleti és a gyakorlati továbblépést (M. Nádasi 2002a).

A következő fejezetben a projektpedagógia fő kérdéseit tekintjük át röviden:

– célok a projekteken alapuló oktatásban,

– a projekteken alapuló oktatás tartalma,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– a tanítási-tanulási folyamat jellege,

– a projektoktatás szervezeti keretei,

– a szervezeti formák változatai,

– szervezési módok a projektoktatásban,

– alkalmazható módszerek,

– tárgyi körülmények,

– értékelés a projektoktatásban,

– a személyközi kapcsolatok sajátosságai.

4.4.3. A projektpedagógia mint modellelmélet fő problémakörei

A célok a projekteken alapuló oktatásban. A pedagógiai célok azok a gyermekek, ifjak alakításával, alakulásával kapcsolatban elképzelt, pozitívan értékelt végállapotok, amelyek elérésére törekvés a nevelés-oktatás alapvető jellemzője. A pedagógiai folyamatban természetesen nemcsak a tervezett, támogatott célok valósulnak meg, hanem a pedagógiai folyamatnak olyan következményei is vannak, amelyek a nem tudatos, latens, „rejtett" pedagógiai hatásrendszerből erednek (Szabó 1988). Ezek az eredmények összhangban is lehetnek, el is térhetnek a tudatosan képviselt céloktól.

A célok a pedagógiai folyamat közben is, lezárásakor is viszonyítási pontokként működnek. A projektoktatással elérhető célok közül a szakirodalom minimálisan a tanulói önállóságot, ezzel együttjáróan a megismerésben az élményszerűséget, a személyközi kapcsolatok újszerű tartalmát és intenzitását emeli ki. A továbbiakban ezeket olyan végső célnak alárendelve értelmezzük, mint az autonóm, konstruktív személyiség (Bábosik 1997). Céljai a pedagógiai folyamatban minden érintettnek, tehát mind a pedagógusnak, mind a tanulónak, mind a szülőnek vannak (M. Nádasi 2001).

A pedagógus céljai részben külsőleg meghatározottak, az oktatáspolitikai vagy a központi tervezési dokumentumokban előírtak, de a pedagógiai folyamatban meghatározó szerepet játszanak a pedagógusok tanuló- és helyzetismeretből, illetve pedagógiai koncepcióból adódó (tan)testületi vagy egyéni céljai is. Kutatások alapján azt mondhatjuk (M. Nádasi 1999b), hogy a projektoktatással elérhető célok közül a pedagógusok egy részének körében ma még a tanulók iskolai önállóságával kapcsolatban fenntartások élnek. Olyan úton kívánják felkészíteni növendékeiket a felnőtt létben szükséges önállóságra, az önálló tanulásra, hogy az iskolában az utasítások mintaszerű követését várják el tőlük; hogy elegendőnek tartják a hagyományos oktatásban az (ál)intellektualizmus, a verbalizmus, az egységesség dominanciáját. Azok a pedagógusok, akik a tanulók valódi iskolai önállóságát mint célt a maguk számára tudatosan megfogalmazzák és következményeit vállalják, feltehetően fogékonyak a projektoktatásra is.

A tanulók céljairól – sajnos – keveset tudunk, de azt bizton állíthatjuk, hogy nem mindig esnek egybe a pedagógusok céljaival, s hogy bár egyediek, amelyek a családi nevelés sajátosságaival, az életkorral, az iskolában, az iskolán kívül szerzett tapasztalatokkal összefüggésben változnak, ugyanakkor osztályokra, csoportokra jellemző célokról is beszélhetünk. (Utóbbival összefüggésben gondolhatunk a hasonló érdeklődésű vagy azonos továbbtanulási irányt választó, vagy éppen az iskolai értékek, célok iránt közömbös tanulók csoportjaira.) Ilyen megfontolás alapján mondhatnánk azt, minél nagyobb a gyerekek, ifjak önmegismerési, önkipróbálási, önállósági szükséglete, annál inkább adekvát számukra a projektoktatás. Ez könnyen vezethetne bennünket ahhoz a félreértéshez, hogy a projektoktatás – a szükséges és igényelt önállóság miatt – főleg a serdülőkortól, a felnőttektől való leválás, az egymáshoz való fordulás idejétől javasolható. Ez azonban nem így van. Az önállóságot is tanulni kell, az önállóságnak nem az önállótlanság az első foka. Arra kell jól ráérezni, milyen területen igényelnek, milyen területen készek a gyerekek az önállóságra. Ez a pedagógus részéről az elsajátítási motivációval kapcsolatos tudást és érzékenységet kíván (Józsa 2002). Ez nem kevesebbet jelent, mint a gyerekek érdeklődésének megfelelő komplex feladatok végzését már lehetővé tenni az iskoláztatás kezdeti időszakában is. (Lásd például Czike 1997; Hansel 1992; Hunyadyné 1998; Kereszty – Pólya 1998; Nemesné Müller, é. n.)

És persze vannak céljai a szülőknek is. A szülők az iskolával kapcsolatos céljaikat részben a gyerek napi testi-lelki „jól létéhez", részben tervezett életpályájához kapcsolva fogalmazzák meg. A szülők célokról való gondolkodásában nagyobb szerepet kapnak – egyszerűen szólva – a nevelési célok (például az iskola neveljen

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

becsületre, fegyelmezettségre stb.), az oktatással kapcsolatos célok globálisak (például olyat tanítson, ami elég a felvételihez), de nagyon gyakran nem is az oktatás tartalmához, hanem az értékeléshez kapcsolódnak (ha a gyerek jó jegyet kap, gyakran nem firtatják a mögötte levő tudás minőséget stb.). Az sem ritka, hogy a szülők az iskola céljait nem, vagy nem minden célját tartják fontosnak, illetve, hogy különböző szülői rétegek más és más célokat emelnek vagy emelnének ki. A célok főleg azoktól a szocio-kulturális körülményektől függnek, amelyek között a családok él, valamint attól, hogy milyen viszony van az adott iskola és az adott család által képviselt értékrend között (Hunyadyné 2002a; 2002b). Abban azonban biztosak lehetünk, hogy a szülők az oktatási megoldások változásait nem ambicionálják, inkább bizalmatlanok az elején („Nekünk nem így tanították, mégis itt vagyok” stb.).

A projekteken alapuló oktatás tartalma. A projekt, a projektorientált oktatás sajátossága a tartalmi komplexitás. Klasszikus értelmezés szerint a projektoktatás tartalma a gyakorlati életből táplálkozik, a valóság pedig ugyancsak összetett. Ma már a projektoktatás komplex tartalmába beleértjük egy tantárgyon belül a téma komplexitását vagy a tantárgyak közötti tartalmi komplexitást vagy integrációt is.

A (helyi) tantervek a tananyagot hagyományosan tantárgyakhoz kapcsolódva határozzák meg, és ugyancsak hagyományosan az oktatás tartalmának alakításában a tanulóknak még a napi gyakorlat szintjén sincs túl nagy szerepük. Tanulják (vagy nem tanulják), amit kell. Az érdeklődés nem kérdés. Részben kötelességként várjuk el a gyerekektől az érdeklődést, részben a külső motiváció változatos eszközeivel próbálunk élni. Mindeközben azonban ritkán támaszkodhatunk a gyerekek belső, tartalom iránti érdeklődésére. Ezzel kapcsolatban a napi tapasztalatokon túl kutatási eredmény is olvasható arról, hogy a gyerekeket nem foglalkoztatja, mit, miért kell tanulni (Serfőző 2002), sőt, kifejezetten értetlenséget váltanak ki a gyerekek körében az első alkalmak, amikor arról kérdezik őket, mit szeretnének tanulni, mivel szeretnének foglalkozni (Frey 1982).

Ugyanakkor gyakori az az értetlenség is, amivel a pedagógusok, oktatáspolitikusok a gyerekek témáira, felvetéseire reagálnak, mert ezeknek általában nincs sok közük a hivatalos tananyaghoz, bármennyire is arra számítanak, azt remélik a szakemberek, hogy ennek kibővítését, mélyítését igénylik a tanulók (Frey 1982).

Azt kell tehát elfogadnunk, hogy a projektoktatás tartalma lefedheti az előírt tananyag egy részét, kiegészítheti, mélyítheti azt, de az is természetes, ha tantervi tananyaghoz nem kapcsolódik.

Tanulságos lehet ilyen szempontból is a Comenius 1. nemzetközi pályázatra beérkezett projekttervek tartalma: a 212 pályázatból 60-nak volt témája az Európai Unio, 23 pályázat a hagyományok ápolásával, 19 valamilyen művészeti témával, 16 a környezetismerettel, a környezetvédelemmel, 5 turisztikai témával, 38 projekt az iskolával, ifjúsággal foglalkozott. Ezen kívül témaként még az egészséges életmód, a gasztronómia, a családi élet stb. is előkerült (Szira 2002, 142).

A hazai helyzet tartalmilag még leginkább alsó tagozatban kedvez a projektoktatásnak, ahol egy pedagógus látókörében lehetnek a komplex téma megoldásának tartalmi vonatkozásai. A szaktárgyi oktatás sem gátolja a projektoktatást, csak az érintett szaktanárok, esetleg külső szakemberek, szakértő szülők – nálunk még szokatlan – együttműködését, team munkáját igényli. Talán azt lehet mondani, minél nagyobb lehetőségeik vannak a pedagógusoknak, teameknek a tartalom meghatározásában, annál nagyobb az elvi lehetőség a projektoktatásra.

A tanítási-tanulási folyamat jellege. A projektoktatás nem valósítható meg zárt oktatás keretei között (Hunyadyné – M. Nádasi 2000). A projektorientált, projekt szellemű oktatás esetében a zárt és a nyílt oktatás elemei együtt fordulhatnak elő.

A projektoktatás a nyílt oktatás klasszikus változata, amelyben az oktatás tartalmának, menetének, szervezési és módszerbeli megoldásainak, az alkalmazott eszközöknek, az elvárt eredményeknek, valamint ezek értékelési módjainak a meghatározásában – érdekeltségből, saját nevelődéséből való illetékességből adódóan – a tanulónak is döntő szava van. A szülő és az iskola kapcsolata – ugyancsak az illetékesség okán – a kölcsönösségen alapul.

A távlati célok meghatározása továbbra is a pedagógus feladatkörébe tartozik, de az aktuális célok alakításában a tanulók is részt vesznek. A célokhoz vezető út – éppen a tervezésben, megvalósításban való aktív részvétel miatt – a mindenkori személyi adottságok függvényében többféle lehet. A projektoktatás során megvalósuló tanulási folyamat ezáltal a spontán, természetes, latens (iskola előtti, melletti) tanulási folyamathoz több elemében hasonlíthat. Mert: a tanuló olyan cél érdekében tevékenykedik, amelyik számára vonzó; olyan tartalommal, részlettel foglalkozhat, amely számára különlegesen érdekes; választhatja az egyéni vagy a társas tanulás körülményeit; páros vagy csoportos tanulás, kutatás esetén azokkal dolgozhat együtt, akikkel ezt szívesen teszi; az oktatás időbeli körülményeinek alakításában döntő szava lehet; nem azzal küszködik, hogy milyen külső követelménynek kell a folyamat végére eleget tennie, hanem a projekt kidolgozása során a belső

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

motivációra épülő tanulás természetes következmény. A gyermek, ifjú számára nem a tanulás a cél, hanem a projektből rá háruló feladat minél jobb megoldása, aminek eredménye a nagy energiával végzett, értelmesnek érzett tevékenység, azaz a tanulás. A tanuló tehát nem azt érzi, hogy azért kell tanulnia egy számára közömbös tananyagot, mert a tanár kéri, mert a szülei ezt elvárják tőle, mert ez a (felvételi) vizsga anyaga, hanem azért tevékenykedik, mert azt fontosnak tartja, mert ahhoz köze van, mert annak jelentősége számára is világos az éppen zajló egyéni vagy a közös feladat megoldásban.

Ennek a sajátos, a hagyományos oktatástól eltérő alaphelyzetnek a következményei a tanulási folyamat intenzitásában természetesen tetten érhetők. Ami különösen is figyelemre méltó: a túlmozgásos, a „most figyelni kellene" szituációkat nehezen tűrő tanulókat ez a tanulási menet az önkéntelen figyelem, fantázia működése miatt a „helyükre enyvezi", könnyen be tudják szívni, fel tudják dolgozni, amivel foglalkoznak. Mindez pedig a hosszú távú megtartást, és az újabb érdeklődési területek felé való nyitást valószínűsíti.

Lehet az iskolai tanulás szívesen végzett tevékenység?! Mikor fogja akkor a gyerek megtanulni, hogy az ember nem mindig azt csinálja, amihez kedve van, amit szeret?!

Azt kellene talán látnunk, hogy az iskola nem attól komoly, fontos intézmény, hogy oda a gyerekek nem szeretnek járni; hogy ott olyan feladatokkal kell foglalkozniuk, amelyeknek nem látják értelmét; hogy ott a tanítási órákon a fő feladat a tanár szavai, tevékenysége iránt látványosan megjelenő vagy mutatott áhítatos, szándékos – idősebb korban már olykor megjátszott – figyelem; hogy sokak számára az önmagukkal, a követelményekkel, a pedagógussal, a tanulótársakkal való reménytelen „küzdelem" helye, a pszichoszomatikus tünetek megjelenésének fő forrása. Persze, tanulni kell az erőfeszítést is. Nagy tévedés azonban azt hinni, hogy lelkileg egészséges gyerek erre a számára közömbös, érdektelen, értelmetlen tevékenységhez kapcsolódóan a nélkül képes, hogy a tanuláshoz, az iskolához, önmagához való viszonya sérülne. Értelmesnek érzett tevékenységhez kapcsolódva viszont a megküzdeni tudás megtanulása a fejlődés természetes része.

A jól szervezett projektmunka minden tanuló számára lehet értelmes tevékenység. De különlegesen fontos lehet az olyan tanulók számára, akiknek gondjuk van a szándékos figyelem tartósságával, akik erős belső motivációikat kénytelenek követni a tanítási órán, akár a kötelező közös tevékenység rovására is. (Tudjuk, hogy egyre több ilyen tanuló van.)

A projektoktatás szervezeti keretei. Az oktatás alapvető szervezeti kerete az iskolában hagyományosan az életkori osztály, bár ettől eltérő megoldásokat is ismerünk. Az utóbbiak közé tartoznak a településszerkezeti okok miatt kialakuló kisiskolák részben osztott vagy osztatlan osztályai, a pedagógiai megfontolások alapján kialakított vegyes életkorú osztályok (például Montessori, Petersen pedagógiájában), az iskolakezdéstől egyre nagyobb számban visszatartott kicsik vagy éppen az évismétlő tanulók miatt kialakuló heterogén életkorú osztályok, a nívó csoportok, vagy az osztálybontásból adódó kisebb létszámú egységek (M. Nádasi 1998).

A projektoktatás szempontjából az osztálykeretnek nincs meghatározó jelentősége. A projektek kidolgozása történhet egyénileg vagy osztálykeretben; osztályokon belüli vagy osztályokon felüli érdeklődési csoportban, pontosabban szólva munkaközösségben, a projekt kidolgozásában részt vehetnek csak tanulók vagy tanulók és felnőttek (szülők, külső szakértők), vagy csak pedagógusok.

[...]

Ma már – a projekthez tartozás következményeként – egymáshoz kapcsolódó nemzetközi tanulócsoportok is alkothatnak munkaközösséget.

[...]

A projektoktatásban értelemszerűen gyakran fellazul az egy osztály – egy osztálytanító vagy egy szaktanár képlet is. Megjelennek a pedagógus teamek vagy a pedagógus mellé társuló szülők, más szakemberek alkotta csoportok, vagy az egyes témákat vállaló pedagógusok -sa gyerekeknek, ifjaknak módjuk van érdeklődésük, a felnőttekhez való bizalmuk alapján történő kapcsolódásra.

A projektmunka eredményeinek prezentálásakor kibővül az érintettek (a bemutatáson résztvevők) köre. A kiállításon, előadáson, stb. részt vevő „közönség" lehet az iskola többi osztálya, az érdeklődő szülők, az iskolafenntartó, vagy éppen sor kerülhet a projekt eredményének külföldi bemutatására is. Ok – reakcióik révén – szintén tagjai lesznek a projekttel foglalkozó munkaközösségnek.

A szervezeti formák változatai. A projekttel való foglalkozás a tantárgyrendszerű tanítási óra kereteit természetszerűen szétfeszíti. A projektmunka nem szorítható heti néhány napon 45 percbe, tudniillik időben

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nehezen lehatárolható, intenzív tevékenységet igényel, nem ritkán kiterjed a tanulók, tanárok iskolán kívüli idejére is. Ez technikailag az alsó tagozaton jól megoldható, ahol az időbeosztás lényegében egy, esetleg két pedagógus kezében van. Kiválóan felhasználható erre a célra a napközi otthoni munka, amelyben az időkeretek amúgy is rugalmasabban kezelhetők.

Nem tekinthető azonban véletlennek, hogy ahol a projektoktatás csak egy-egy – bár hosszabb – ünnepi alkalomra szűkül, a szakirodalom szerint a leginkább frekventált megoldás a projektszakasz, a projekt- vagy témahét, ritkábban a projektnap a tanítási év rendjébe beillesztve.

A projektszakasz azt a megoldást jelenti, amikor a tanév hagyományos menetét megszakítva a projekttéma feldolgozásához szükséges időt „kihasítják”, vagy éppen a tanítási év végére illesztik.

[...]

A projekthét vagy témahét immár szokványos megoldása a tanév utolsó napjaira tervezett időszak. Az az időszak, amikor az osztályzatokat már lezárták, meleg van, és az iskolába járás hagyományos körülmények között mind a tanulókat, mind a pedagógusokat meglehetősen próbára teszi.

[...]

A projektnapos megoldás azt jelenti, hogy minden héten egy meghatározott napon foglalkoznak a projekt témájával. Ez a szakirodalom szerint leggyakrabban a tanulásban a fizikai tevékenység szerepét (ismételten) felismerő munkaoktatáshoz kapcsolódóan jelenik meg (Fauser 1991).

[...]

Az időszervezésnek akármelyik megoldása fordul is elő, látni kell, hogy a projektoktatás gondolatának már sokkal előbb meg kell jelennie minden érintett számára. A ráhangolódási időszak heteket vehet igénybe, csak így képzelhető el az intenzív, időben egyértelműen lehatárolhat munkaszakasz.

Szervezési módok a projektoktatásban. A projektoktatáshoz kapcsolódóan valameny- nyi szervezési mód alkalmazására szükség lehet.

A frontális szervezés elsősorban a téma meghatározásának folyamatában, valamint a prezentáció alkalmával nélkülözhetetlen, de a folyamat során, a közös eszmecserék, az együttműködés célszerű módjainak kialakítása stb. érdekében szintén indokolt lehet a tanulók kisebb nagyobb köre számára az egységes tanulásszervezés. Az azonban természetes, hogy a folyamatban a frontális munkaszervezés nem feltétlenül fog át minden tanulót, hanem csak az érintetteket, helyesebben azokat, akik a feladatot magukra veszik, vállalják. A frontális munkának tehát itt az a változata jelenik meg, amikor közös érdeklődésből adódóan a feladatot vállalók mindannyian részt vesznek ugyanolyan típusú feladatok megoldásában.

A kooperatív szervezési módok (páros munka, csoportmunka) az összetett projekttémák feldolgozásához kitűnő feltételeket jelentenek. Nagyon gyakori a közös érdeklődésen, a résztémáért felelős tanár iránti bizalmon és természetesen az egymás iránti pozitív személyi viszonyokon alapuló kapcsolatképzés.

Az egyéni munka változatai közül elsősorban a teljesen egyénre szabott munka kap nagy hangsúlyt, főleg egyéni vállalás formájában.

[...]

Ebben az összefüggésben is felmerül az a kérdés, hogy mi történjék akkor, ha egy iskolai projektben, egy több osztályt átfogó, vagy legalábbis egy osztályra kiterjedő projektben néhány tanulónak nincs kedve részt venni. Az e területen már tapasztalattal rendelkező szerzők szerint e tanulókat kihagyni nem lehet, lehetőleg olyan feladattal kell megbízni őket, amely általuk biztonsággal elvégezhető.

[...]

Alkalmazható módszerek. A módszerek a tanár és tanulók eljárásai a célok elérése érdekében. A pedagógiában hagyományosan még leginkább úgy lehet a módszereket azonosítani, ha a pedagógus és a tanulók egyidejű, egymást kiegészítő tevékenységét kíséreljük meg leírni. Tehát például a megbeszélés módszerén belül hiába mondjuk, hogy a döntő tényező a tanár kérdése, legalább olyan fontos a tanulói válasz, a tanulói kérdés és a tanári válasz.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A projektoktatásban a tanulói önállóság jelentőségének felerősödésével nyilvánvalóvá válik, hogy nincsenek külön tanári és külön tanulói módszerek. Módszerek vannak. Az természetes, hogy a módszerek alkalmazásában gyakorlott pedagógus ezeket másképp tudja alkalmazni, mint a tanuló.

[...]

A tanulók által alkalmazott módszerek körének kibővülése komoly – a tanulói önállósággal kapcsolatos – problémát vet fel.

Miben volt eddig a tanulóknak gyakorlatuk? Tanári közlések (magyarázat, elbeszélés, előadás) meghallgatásában; megfigyelésben saját vagy a pedagógus által meghatározott szempontok alapján; dráma és szerepjátékok, megbeszélések, viták résztvevői lehettek – mások, legtöbbször a tanár által meghatározott célú tartalomban, menetben.

Ezért a projektoktatás keretében folyó tanulásban gyakorlatlan, vagy még egyes eljárásokban gyakorlatlan tanulókat szükség esetén be kell vezetnünk az önálló tanulás módszereibe. Ez korántsem mindig kizárólagosan a pedagógus feladata. Építhet az egyes tanulók körében kiderülő szakértelemre, a szakértők, szülők szakszerű támogatására is.

Világos: önállóságot a tanulók abban kapjanak, amelyre már felkészültek. Tudjuk, a befogadó tanulás módszereit is tanulni kell. Ugyanez a helyzet a sosem gyakorolt módszerek esetében.

[...]

Az önálló tanulás megtanításának fontos eszközei lehetnek a nálunk még csak ritkán használt „munkakártyák". A munkakártyák olyan, az egyéni vagy kooperatív önálló munkát irányító eszközök, amelyek alkalmasak a tanulói tevékenység indi- rekt irányítására. Tartalmazhatnak feladat megoldási algoritmusokat, viselkedési szabályokat; fel lehet rajta tüntetni egy-egy munkaszakasz időbeli menetét, helyszíneit, a feladatmegoldás elképzelhető vagy elvárt módját. A munkakártyát a mindenkori igények alapján készítheti a pedagógus, de elkészítésük a tanulókkal együtt talán még célravezetőbb.

Egy másik jó eszköz a logikai térkép. Azáltal, hogy a logikai vagy gondolattérkép a téma gondolati „csontvázát", s a belső tartalmi kapcsolatokat jelzi, segíthet a feladatok, ezek sorrendjének meghatározásában, a gondolatkör szisztematikus feldolgozásában. Ugyanakkor mintát ad a felismert logikai összefüggések rögzítésének célszerű módjára.

Mind a munkakártyák, mind a logikai térképek lehetővé teszik a pedagógus számára a más tanulók felé való fordulást, a diákok számára pedig az önálló tevékenység segítséggel való megtanulását. A munkakártyák, a logikai térképek tartalma, száma a mindenkori tanulási körülmények, szükségletek függvényében változik.

Tárgyi körülmények. Az oktatás térbeli kerete hagyományosan az iskolai osztályterem. Az osztályterem nagysága, berendezése az évszázadok során sokat változott (Boreczky 1997).

A gyermeket érdeklődése középpontjába állító reformpedagógia újítása: az intézmény legyen a természetben vagy legalább ahhoz közel; a bútorok, berendezési tárgyak, egészségügyi tartozékok a tanulók méreteihez igazodjanak; az iskolai tanulás központjai a „szaktantermek" legyenek; az oktatás terjeszkedjen ki az osztálytermen, az iskolán túlra.

A száz évvel ezelőtti kezdeményezések nyomai ma még sok hazai pedagógiai intézményen nem fedezhetők fel.

[...]

Az iskolák jelentős része mindennek ellenére jelentős erőfeszítéseket tett, tesz a szaktantermek kialakítása érdekében. A hagyományos oktatásban a tanulást-taní- tást segítő eszközök ünnepnapi pluszként jelennek/jelentek meg („Behoztam nektek egy képet, könyvet, használati tárgyat..., megnézünk egy videofilmet, ha van a konnektorban áram" stb.). A fizikateremben, a földrajzteremben, a zeneteremben stb. a tanulást segítő anyagok, eszközök (könyvek, térképek, makettek, kísérleti eszközök, hangszerek stb.) egy-egy tantárgy esetében együtt vannak. Ugyanakkor a magyar oktatásügyben a szaktantermi megoldás igencsak felemás azáltal, hogy az egyes osztályoknak nagyon gyakran nincs saját osztályuk, „otthonuk", a tanulók mindenüket cipelve bolyonganak az iskolában szaktanteremről szaktanteremre.

Az osztálytermen kívüli munkával a pedagógusok csak ritkán élnek, bár előnyeit sokan látják (M. Nádasi 2002).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Bútorzat, felszereltség tekintetében sok minden kompenzálható, de a projektek keretében való munka feltétlenül igényli az osztályterem kitágítását. Ilyen esetekben érdemes osztanunk egy angol szerző véleményét: „az osztályterem leghasznosabb segédeszköze az ablak, a berendezés leghasznosabb tartozéka pedig az ajtó” (Zászka- liczky 1997, 285).

Az iskolán belül kiemelt szerepre tesznek szert az iskola könyvtárak, a médiatárak. Nem lehet itt nem gondolni arra, milyen nagy különbségek vannak a magyar iskolák között abban a tekintetben, hogy van-e iskolai könyvtár, van-e szakképzett iskolai könyvtáros, a szakszerűen fejlesztett médiatár létéről és hozzáférhetőségéről nem is szólva.

A projektmunka során tanteremmé, iskolává válik az egész település, az élményszerzés helyszínei lesznek a gyermekkönyvtárak, a hivatalok, a kulturális, szociális intézmények, idegenek otthonai stb., a könyvekből való tanulás mellett tehát megjelennek az ismeretszerzés másféle élményeket adó eszközei, közegei. A kirándulások, de hosszabb időtartamuk miatt az erdei iskolák a projektoktatás kiváló feltételeit kínálják.

Értékelés a projektoktatásban. Mint az köztudott, a pedagógiában az értékelés mindig viszonyítás. Mihez viszonyítunk? A pedagógus a külső (tantervi) követelményekhez, a többi tanulóhoz, a tanuló korábbi teljesítményeihez, saját nyílt vagy olykor önmaga számára is rejtett elvárásaihoz. És gyakran viszonyítunk nemzetközi elvárásokhoz (IEA-, PISA-mérés stb.) is.

A tanuló főleg a pedagógus nyílt, illetve az általa „fogott” rejtett elvárásaihoz és társaihoz viszonyít. A külső követelményeket általában nem ismeri, önmaga fejlődését főleg a nagy ugrásoknál tudja átélni, értékelni, de ehhez is sokszor külső segítségre van szüksége.

[...]

A projektoktatásban való részvétel az értékelés tekintetében is új színt visz a gyakorlatba, felerősödik az önértékelés és a társak értékelése, de a feladatmegoldás folyamatában való beváláshoz kapcsolódva. A gyerekek önmagukkal is, másokkal kapcsolatban is rendre átélik a valamire való alkalmasság vagy éppen alkalmatlanság élményét. Ezek a folyamatok az oktatásban állandóan jelen vannak, legyen bármilyen az oktatás. Csak nagyon sokszor a tanári értékelés hátterén, sokszor titokzatos „követelményekéhez kapcsolódva, szubjektivitással terhelve mennek végbe.

A projekthez kapcsolódóan minden világosabb. A feladatok megoldásának színvonala részleteiben, egészében is nyilvános; a részeredmények összeillése, színvonalának megítélése nem holmi homályos értékelési szempontokhoz kapcsolódik.

A projektmunka eredményei, a prezentáció formái meglehetősen sokfélék. A téma feldolgozás komplexitása sokféle tevékenységre, teljesítményre kínál alkalmat, s így akár mindenki számára valódi jó teljesítményt tesz lehetővé, ha másfélét is. Lényeges, hogy nem maradhat reflektálatlan teljesítmény. Az egyéni projektek eredményeinek bemutatása semmivel sem érdemel kevesebb figyelmet, mint a kooperációban végzett tevékenység.

[...]

Egészen biztos, az osztályozásnak a projektoktatásban nincs helye, kiszorítja a minőségi (szöveges szóbeli és írásbeli) értékelés. Az olyan iskolákban, amelyekben a minőségi értékelés a gyakorlat, a projektteljesítmények értékelése természetesen kerül be az írásos szövegek tartalmába. Az olyan intézményekben, amelyekben az osztályzási rendszer működik, érdemes megfontolni az egyes projektoktatásra fordított szakaszok után az egyéni írásos szöveges értékelés alkalmazását a projektmunkában részt vevő tanulókra vonatkozóan.

S ami szintén biztos: a pedagógus mellett egyenrangú értékelőként vannak jelen maguk a gyerekek, de a prezentáción részt vevő személyek is. Az önértékelés pedig mindezek alapján reálisabbá válhat, és nagyobb jelentőségre tesz szert.

Ritkán gondolunk arra, hogy az elkészített produktumok sorsa is értékelési mozzanat. Kikerül a folyosó falára, bekerül az igazgatói irodába, a könyvtárba, hazaviheti, aki akarja, kikerül valamelyik sosem használt helyiségbe, és az enyészet vár rá stb.

A személyközi kapcsolatok sajátosságai a projektoktatásban. A projektkidolgozás folyamatában a gyerekek valódi önállóságán van a hangsúly, s a pedagógus szerepe inkább indirekt, facilitátor, szupervizor, tanácsadó, a folyamatok katalizátora. Ez nem jelenti azt, hogy szükség esetén – tartalmi, kapcsolatbeli, együttműködési

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

problémák miatt – nincs szükség a pedagógus direkt beavatkozásaira. Ennek az új helyzetnek a tudomásulvétele gyakorlatlanság esetén mindkét fél számára furcsa lehet. Ha a pedagógus a direkt irányításhoz van szokva, elbizonytalanodhat, hiszen nem tudja áttekinteni személyre bontottan a tanulók tevékenységét. (Most az más kérdés, hogy direkt irányítás esetén is csak az illúziója van meg ennek.) A gyerekek esetében pedig önállóság helyett sokszor gyámoltalanság figyelhető meg.

Mi a pedagógus speciális feladatköre? Amire csak ilyenkor nyílik lehetősége: megfigyelheti a gyerekeket önálló egyéni vagy kooperatív munka közben, és erről személyre szabott feljegyzéseket készíthet. Megismerheti eddig az iskolában ki nem derült tárgyi tudásukat (a legtöbb tanítónak például nincs ismerete arról, milyen hihetetlenül sokat tudnak a kisfiúk alsó tagozatos éveikben a madarakról, a ragadozó emlősökről, az esténként távcsővel rendszeresen kémlelt csillagokról, mi mindent tudnak leolvasni a térképről, milyen, sokszor meglelkesített kapcsolatban vannak a hegyekkel, vizekkel), tapasztalatokat szerezhet önálló problémamegoldó sajátosságaikról, egymással való viszonyaikról, szociális, szervezési ügyességükről, fantáziájukról, eltérő élettapasztalataikról. És mindeközben kézben kell tartania a projektműködés rendszerét.

A tanulók pedig új oldalról ismerhetik meg a tanárt. Rácsodálkozhatnak hatalmas háttértudására, humorára, felfigyelhetnek (persze, lehet, csak húsz év múlva) tanácsadó tapintatára, megismerhetik munkatársként. A gyerekek csoportfelfogásába akár még a pedagógus is beleférhet.

[...]

A tanulók a pedagógusokon kívül a szakértő szülőkkel, felnőttekkel is kölcsönös figyelmen, elismerésen alapuló munkakapcsolatba kerülhetnek, mindez növelheti az iskola megtartó szerepének esélyét hosszú távon is.

A tanulók egymás közötti viszonyai is alakulnak: az önálló feladatmegoldás során tanúsított sajátosságaik alapján figyelhetnek fel egymásra, ugyanakkor a közös, pozitív élmény melegítő, összekovácsoló ereje hosszú évekre kihat.

S talán azt is kár lenne szó nélkül hagyni, hogy az egymással együttműködő felnőttek (pedagógusok, szülők, szakértők) kapcsolatrendszerének következtében is lehetnek változások, mindenekelőtt a tantestület légkörében, valamint a család és az iskola kapcsolatában. Közös projektoktatási tapasztalatokkal a hátunk mögött mindezek miatt változatlanul visszatérni a hagyományos oktatáshoz már nem lehetséges.

4.4.4. A projektpedagógia gyakorlata

A projektoktatás gyakorlata változtat az osztály, az iskola megszokott életén. Ezért, ha pedagógus, pedagóguscsoport ilyen feladatra vállalkozik, feltétlenül meg kell előzetesen beszélnie az iskolavezetőséggel, ennek beleegyezése esetén a tanulókkal, és tájékoztatni kell a szülőket.

Projektoktatásba belevágni csak megfelelő projektlégkör, mindenoldalú támogatás vagy legalább érdeklődő jóindulat esetén érdemes.

Az iskolavezetőség személyes jelenléte – mind vezetői, mind pedagógiai szempontból – a munka különböző fázisaiban javasolható, de legalább ennek a felkínálására gondolni kell. (Ez az iskola légkörének alakulását biztosan befolyásolja.)

A téma meghatározása. A téma meghatározásakor a legfontosabb szempontok a következők lehetnek:

– A pedagógus(ok) tájékozottsága a projektpedagógia témakörében.

– A tanulók ismerete, tehát nem előfeltevés a tanulókról, hanem tanulóink alapos ismerete. Ezen belül fontos tudni, van-e a projektmunkában vagy a projektmunkához nélkülözhetetlen, az önállóságot igénylő tanulásszervezési módokban – egyénre szabott munka, csoportmunka, páros munka – tapasztalatuk.

– Jellemzik-e a pedagógust olyan sajátosságok, amelyek nélkül a projektoktatás megoldhatatlan (például szervezési készség; a tartalmi, illetve személyközi problémák pedagógiai tapintattal történő, ugyanakkor feladatmegoldásra koncentráló rendezése; indirekt irányítás; a kollégákkal, illetve iskolán kívüli szakemberekkel való konstruktív szakmai együttműködés stb.).

– Van-e a projektmunkában legalább valamelyik pedagógusnak vagy felnőttnek előzetes tapasztalata (például diákként volt részese ilyen munkának, korábban tanárként már ő maga vállalkozott projektoktatást irányító

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

teamben való részvételre; tanárként már volt felelős hasonló vagy más életkorú tanuló projektmunkájának szervezéséért stb.).

Mindezek a szempontok befolyásolhatják, hogy valaki inkább projektorientált vagy projektoktatásra vállalkozik; hogy a bonyolultabb vagy az egyszerűbb tanuló tevékenységrendszert részesíti-e előnyben stb.

A téma meghatározásának több módja van:

– egyes tanulók, kisebb tanulócsoportok érdeklődés alapján (maguktól vagy tanári inspirációra) önmaguk határozzák meg;

– közös élményből vagy gondolatcseréből születik;

– az előző téma feldolgozását követően vetődik fel;

– a pedagógus határozza meg a témát.

Az egyéni vagy a kisebb csoportok által vállalt kutatómunka témájának meghatározása érdekében néha már az is elég, ha a lehetőséget megadjuk. A témát – hosszabb, rö- videbb idő után – a tanuló(k) maguk „szállítják”.

[...]

A több tanulót mozgósító projektek klasszikus témameghatározása közös élményből születik, s az sem ritka, hogy valamely téma megoldása új témához vezet.

[...]

Ha a tanulók ötleteinek begyűjtése a célunk, ez többféleképpen elképzelhető, a szakirodalom érdekes megoldásokról számol be. A cél minden esetben: segíteni a tanulókat saját érdeklődésük, szükségleteik, kívánságaik megfogalmazásában.

[...]

Természetesen előfordulnak a kombinált témameghatározási módok is.

[...]

Projektorientált oktatás esetén a téma meghatározása a fentieken kívül tartozhat a pedagógus feladatkörébe is. Ha úgy ítéli meg, hogy valamely komplex téma feldolgozására a tanulók érettek, önmaga is kész, ha megvannak vagy megteremthetők hozzá a megfelelő körülmények, javasolja a témát a tanulók számára. De, mint arról már szó volt, a projektorientált oktatásról beszélünk akkor is, ha a téma kiválasztásában döntő a tanulói ötlet, ám a menetben aztán jelentős mértékű a direkt pedagógiai irányítás is. A feldolgozandó téma meghatározása egyszerű esetben jelenthet rábólin- tást akár a pedagógus, akár a tanulók részéről.

Több javaslat esetén első lépés – előzetes megfontolás, közös konzultációk után – a begyűjtött témák közös szelektálása a tanulókkal.

A témával kapcsolatos döntés során mérlegelendő szempontok: a téma feldolgozása nem veszélyezteti-e a tanulók testi, lelki egészségét, moralitását; van-e tanár, szülő, külső szakember, aki vállalja a téma, adott esetben az egyes résztémák „szakértését”; megvannak-e a megoldás eszközi, anyagi feltételei, belefér-e a téma feldolgozása a rendelkezésre álló időbe.

Ugyancsak lényeges annak mérlegelése, hogy ismerve a pedagógiai munka céljait, a tanulókat, a körülményeket, megéri-e a projektmunkában való feldolgozás a ráfordított energiát, időt.

Fontos szempont, hogy magát a pedagógust érdekli-e az adott téma? Erről nem szoktunk beszélni, de a pedagógus motiváltsága alapvető feltétel minden oktatás, így a projektoktatás esetén is. És amikor választásra nyílik lehetőség, ezt mindenképpen figyelembe kell venni.

E szempontokon túl a megalapozott pedagógiai szelekció feltétele, hogy a pedagógusok átgondolják az egyes témákban rejlő lehetőségeket, esetleg a tanulók elképzelései alapján újabb változatokat fogalmazzanak meg.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az előkészületeknek ez a szakasza a projekttéma és az érintettek körének elsődleges meghatározásával (az osztály; az iskola érdeklődő tanulói; az osztály érdeklődő tanulói; az iskola valamennyi tanulója stb.), valamint az időtartam kereteinek rögzítésével (a tanítási idő teljes menetében egy hétig; két hétig házi feladat helyett; egy hétig annyi időt fordítunk rá, amennyi csak szükséges; naponta két tanítási órát erre fordítunk stb.) zárul.

4.4.5. A projektmunka tervezése

A ráhangolódás időszaka. Feltehető a kérdés, hogy kell-e a pedagógusnak vagy az érdekelt pedagógusoknak tervezni a projektoktatás során, hiszen egyáltalán nem biztos, hogy az lesz, amit ő(k) kigondol(nak), hiszen a cél a minél nagyobb tanulói önállóság. A válasz erre az álkérdésre csak igen lehet, hiszen a pedagógus csak a saját elgondolásai alapján tudja fogadni a gyerekek ötleteit, ellenkező esetben koncepciótlanul sodródna. Ebből azonban az is következik, hogy ez a készülés, tervezés nem lehet egyvágányú, és nem korlátozódhat a projektoktatás egy szakaszára. És nem lehet csak a pedagógus feladata, a gyerekeket, a szülőket is biztatni kell a tervezőmunkára. Beszélgessenek egymással, szakértőkkel a témáról, búvárkodjanak könyvekben – mi sem fogunk mást tenni.

A tervezés időszaka tehát egy érlelési, „kihordási” szakasszal indul. Ennek a szakasznak a funkciójáról fontos akár szóban, akár írásban egyértelműen tájékoztatni az érintetteket. Ha a szülőktől is együttgondolkodást remélünk, levéllel tájékoztathatjuk, kérhetjük őket. (Ez annál is fontosabb lehet, mert a szülők így értőbben tudják majd fogadni a számukra minden bizonnyal még újnak számító pedagógiai megoldást.)

Miről érdemes előzetesen minden érintettnek gondolkoznia?

A lehatárolható részproblémákon, a megválaszolható kérdéseken, a lehetséges munkamegosztáson, a rendelkezésre álló tárgyi feltételeken, a prezentáció lehetséges megoldásmódjain.

Erre a ráhangolódási, érlelődési szakaszra érdemes időt hagyni, de az érdeklődést nem szabad hagyni kialudni, a „pedagógiai provokáció” változatos módjaival lehet élni.

[…]

Összetett, sok tanulót és pedagógust megmozgató téma esetén fontos annak meghatározása, hogy az egyes témarészeknek a tanárok részéről kik lesznek a felelősei. A tanulók számára lehetővé kell tenni az egymással, illetve a tanárral való kölcsönös személyes konzultációt. A diákok szabad jelentkezésére, átjelentkezésére természetesen időt, lehetőséget kell adni. Erre a legcélszerűbb, legkönnyebben kezelhető lehet a folyosóra kifüggesztett, mindenki által használható, de egy felelős által karbantartott projektfaliújság.

A pedagógus számára a szakirodalom legalább háromféle előkészületi gondolatmenetet, rögzítési módot javasol:

– a projekt tartalmi struktúrájának átgondolását és ennek rögzítését;

– a multidiszciplináris vonatkozások átgondolását és rögzítését;

– a lehetséges és szükséges tevékenységek átgondolását.

Nagyon fontos emellett a projekthez kapcsolódó eszközök (nyomtatott eszközök, videólejátszó és felvételek, tárgyak stb.) írásos számbavétele: rendelkezésre áll; el kell készíteni; el kell kérni; valószínűleg e nélkül kell megoldani, ha az érinttettek közül senki nem tudja beszerezni stb.

Biztosak lehetünk abban, hogy szinte minden rögzített tervünk változni fog a konkrét tervezés időszakában – de csak akkor, ha valóban a projektoktatás szellemében mennek a dolgok.

A konkrét tervezés időszaka. Az érlelési időszak zárásaként, illetve a projekttémával kapcsolatos tevékenységrendszer határozott nyitányaként kerül sor a konkrét tervezés fázisára. Az első megbeszélés időpontját, helyét, programját, a felelősöket előre, pontosan és időben közölni kell, szóban is, írásban is (nagy plakát a kijárati ajtó mellett stb.).

Az első megbeszélés(ek) során alakul ki a véglegesnek tekinthető (de menet közben nem változtathatatlan) logikai rendszer, a projekttéma összekapcsolása az oktatás tartalmával, a feladatterv dátumokhoz kapcsolva, a névre szóló munkamegosztás, a felhasználandó eszközök listája, a prezentáció módja.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A logikai struktúra és a feladatok időterve, névre szóló rögzítése, az iskolai és az iskolán kívüli programok, a prezentáció módjainak leírása az érintett pedagógusok és tanulók szeme előtt van a legjobb helyen. Ha a feladatok olyanok, hogy igencsak megváltoztatják a szokásos iskolai életrendet, ritmust, az iskolavezetőséget és a szülőket érdemes minderről ismételten tájékoztatni.

Ha a gyerekekkel együtt készítjük el a logikai struktúrát és a gyakorlati terveket, inkább éreznek a folyamatért felelősséget.

Amibe a gyerekek betekinthetnek, amit ötletekkel támogathatnak, de valójában nem az ő feladatuk, a projekttémával megvalósítható tantárgyi koncentráció megtervezése. Abban az esetben, ha a projekt témája nem kapcsolódik szorosan a tananyaghoz, érdemes átgondolni, milyen ismeretek, műveletek kapcsolhatók be a feldolgozásba – a tartalmasság érdekében.

A téma feldolgozása. A szakirodalom rámutat arra, hogy a projekttéma feldolgozását határozott lépéssel kell kezdeni. Például azoknak a kérdéseknek a kifüggesztésével jól látható helyre, amelyre válaszolni kívánunk stb.

A téma feldolgozásának folyamata párhuzamos egyéni és csoportos önálló kutatómunkát feltételez. A pedagógus feladata, lehetősége ezalatt a tanulókról, a munka menetéről feljegyzések – nevezhetjük „projektnapló”-nak is – készítése. Az így szerzett információk segíthetik a projektoktatás időszakában is, a későbbiekben is a differenciált vagy adaptív oktatást (M. Nádasi 2001). A napló céljáról, vezetéséről a tanulókat előzetesen tájékoztatni érdemes, ne izgassák magukat feleslegesen, ne ülje meg a pedagógus-tanuló viszonyt értelmetlen félreértés.

Időben elhúzódó projekt esetén a tanulóknak is célszerű kutatófüzetet használniuk, amelyben minden, a projekttel kapcsolatos tudnivalót önmaguk számára feljegyeznek, jelezve az aktuális időpontot.

Minél kevésbé gyakorlottak a tanulók az önálló tevékenységben, annál inkább várható, hogy a pedagógus(oknak) erre vonatkozóan tanácsokat kell adniok. Történhet ez kérésre, kérdésre is, de ha ilyen helyzetet észlel, feltétlenül be kell avatkoznia. Ez a segítség a tartalmi mellett lehet technikai (hogyan tudnak valamilyen tanulási célpontot elérni), érintheti az együttműködés normáinak betartását, a konfliktus megoldásának segítését, az egymás közötti kommunikáció színvonalát, a feladatmegoldás kivitelezésének praktikusságát, esztétikumát stb. Ezeknek a direkt irányítási szakaszoknak megvan az a bizton várható hatásuk, hogy legközelebb már ezek ismeretében próbálják meg a tanulók feladataikat megoldani.

A munka e szakaszában elég sok a szervezési kérdés:

– amikor az osztályteremben dolgoznak, legyen a tanulóknak elegendő helyük;

– a páros vagy csoportos beszélgetéssel ne zavarják egymást (dolgozhatnak a folyosón is, más „kölcsönkért” helyen is);

– a különböző produktumokat félkész állapotban is lehessen az osztályban biztonságos helyen tárolni, vagy éppen másnapi folytatás céljából elöl hagyni (a takarító személyzettel való megegyezés ilyenkor alapvető feltétel);

– legyen mindennek és mindenkinek a többiek által is ismert helye;

– az iskolán kívüli színhelyekre való elérést – amikor ezt a tanuló fizikai és közlekedési biztonsága igényli – elő kell készíteni;

– az iskolán kívüli színhelyeken (például interjú idegen családokban stb.) a morális biztonságot garantálni kell;

– az iskolán kívüli programokra indirekt módon is figyelni kell;

– a teljesítmények időarányos teljesítését figyelemmel kell kísérni stb.

Abban az esetben, ha a tanulóknak szükségük van az önálló feladatmegoldás segítésére, egyszeri instrukciók mellett munkakártyák és/vagy logikai kártyák készítésével is segíthetünk.

A munkakártya, a logikai kártya készítése történhet a helyszínen a pedagógus és a tanulók közös munkájaként, de vállalhatja a pedagógus, és tapasztalatok birtokában már a tanuló is. Ahány munkakártya, ahány logikai kártya, annyiféle. Attól függ, mire van a gyerekeknek szükségük. A munkakártyák, logikai kártyák tartósságát,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

más esetekben való használhatóságát segítheti, ha keményebb papírra készítjük, és nylon tasakba helyezve tároljuk őket, bármikor elővehető módon. Egészen biztos, hogy gyakran elő kell majd venni az együttműködés szabályait, a konstruktív konfliktusmegoldás javasolt menetét, a vita során figyelembe vehető szempontokat stb. tartalmazó munkakártyákat, a feladat gondolati struktúráját világosan tartalmazó logikai kártyákat.

A munkakártyák iskolai gyűjteménye, katalógusa megkönnyítheti a projektoktatásra vállalkozó valamennyi pedagógus munkáját.

A projektmunka eredményeinek prezentálása. Ha a tervezés és a kivitelezés során a bemutatás szempontját nem tévesztettük szem elől, akkor a bemutatás mintegy szerves befejezése a folyamatnak. Ha a tervezőmunka során rögzítettük, hogy kiknek és milyen formában fog történni a bemutatás, ez meghatározza a munka egész folyamatát. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a menet közbeni ötleteket nem lehet fogadni, hiszen sokszor menet közben tárulnak fel valamely téma új prezentációs lehetőségei.

A témafeldolgozás bemutatása akkor lehet örömteli, sikeres záróakkord, ha az alkalom ünnepi. A tanulókat az ilyen alkalmak megszervezésébe bevezetni szintén szép lehetőség.

Nem szabad elfelejtkezni arról, hogy a gyerekek számára a meghívottak tetszésnyilvánítása lényegében külső értékelés, fontos visszajelző, hosszú távon motiváló értékű. Ezért hagyni kell elegendő időt a vendégeknek a tájékozódásra, az érintett tanulóknak az ismertetésekre, magyarázatokra, az eszmecserékre, vagy egyszerűen csak a jóízű beszélgetésre.

A projektmunka eredményeinek értékelése. A bemutatással a projektnek nincs vége. Szükséges még egy „belső” értékelési alkalom, amikor a projekt kidolgozásában részt vevők egymás között beszélik meg a(z új típusú) munka tartalmi és munkaszervezési tanulságait. Ekkor lehet az önálló tanulás szempontjaira, technikáira felhívni a figyelmet. Sokszor ez az alkalom teszi lehetővé – mintegy a megoldott projekt tanulságainak tükrében – a következő komplex téma felé való nyitást is.

A belső értékelés során alkalmazható szempontok kérdésekben megfogalmazva:

– Mi tetszett legjobban, mi tetszett legkevésbé az érintetteknek?

– Milyen célokat sikerült elérni a közös terveinkhez képest?

– Milyen tapasztalatokat szereztek az érintettek a különböző szervezési módokkal kapcsolatban?

– Milyen problémák, konfliktusok hátráltatták a munkát, hogyan lehetett úrrá lenni rajtuk?

– Milyen szervezési problémák adódtak, hogyan lehet ezeket máskor megelőzni?

– Milyen iskolai, iskolán kívüli körülmények nehezítették a munkát?

– Milyen iskolán belüli körülmények megváltoztatására van feltétlenül szükség a következő projekt érdekében?

– Milyen külső jelzések érkeztek menet közben vagy a projekt végén a szervezőkhöz?

– Mi legyen a projektmunka tárgyi eredményeinek sorsa rövid, illetve hosszú távon? (Bevásárlóközpontban, templomban, belföldi vagy külföldi testvériskolában stb. – az iskola folyosóján tárlóban helyezzük el; odaadjuk megőrzésre a település különösen érdeklődő lakosa számára, azok a tanulók viszik haza, akik dolgoztak rajta stb.)

– Van-e kedvünk más alkalommal is projektmunkára?

Mindezeket a kérdéseket a siker, az eredményes munka feletti öröm légkörében érdemes feltenni s megválaszolni.

[...]

4.4.6. Összefoglalás

A projektoktatás, projektorientált oktatás korántsem új divat, hanem egy több mint száz éves iskolai „találmány” felfedezése a hazai közoktatás számára. Alkalmazása semmi rizikót nem jelent.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A pedagógus és a tanulók kezdeményező együttműködésén alapuló nyílt oktatásra ad lehetőséget, amelyben a diákok belső motiváltságból, saját döntésükkel összhangban tanulhatnak; a pedagógusok a tanulók facilitátoraként átélhetik a pedagógiai alkotás, kreativitás szakmai önbizalom-növelő erejét, a tanulók szellemi, morális fejlődését látva újra és újra megerősödhetnek a pályához fűződő elkötelezettségükben; a szülők megkönnyebbült tanúi, sokszor konkrét segítői lehetnek annak, hogy (nemritkán sajátos nevelési szükségletű) gyermekeik megtalálják helyüket az iskola világában.

A projektoktatás jelenléte a világ több országában is természetessé vált. De még a hazai, hagyományos pedagógiai szellemben működő közoktatási rendszerből sem hiányzott teljesen, meg-megjelent a reformpedagógiai intézményekben, a kísérleti iskolákban, a szabadidős tevékenységekben, és már sokszorosan kiderült, hogy minden résztvevő számára kívánatos megoldás. [...]

4.4.7. Hivatkozások

Ament Erzsébet 2002. *Hasonlóságok és különbözőségek a külföldi reformiskolák és a magyar Új Iskola didaktikai törekvéseiben.* PhD-értekezés. ELTE Neveléstudományi Intézet.

Bábosik István (szerk.) 1997. A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó.

Bastian, J. – Gudjons, H. (Hrsg.) 1988. Das Projektbuch. Hamburg, Bergmann-Helbig Verlag,

Bastian, J. – Gudjons, H. (Hrsg.) 1990. Das Projektbuch. 2. Hamburg, Bergmann-Helbig Verlag. Boreczky Ágnes 1997. A gyermekkor változó színterei. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Czike Bernadett (szerk.) 1997. Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából. Budapest, BTF.

Deszpot Gabriella 2002. Bevezetés a pedagógiai projekt tervezésének módszereibe. Dolgozat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Dewey, J. – Kilpatrick, W. H. 1935. Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar.

Duncker, L. – Götz, B. 1988. Projekt Unterricht. Vanginau-Ulm, Armin Vaas Verlag.

Eckhardt Dóra – Gaskó Krisztina 2003. *Projektoktatás a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskolában*. Kézirat.

ELTE Neveléstudományi Intézet.

Fauser, P. – Fintelmann, K.-J. – Flitner, A. (Hrsg.) 1991. Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim-Basel, Beltz Verlag.

Frey, K. 1982. Die Projektmethode. Weinheim-Basel.

Hansel, D. (Hrsg.) 1992. Das Projektbuch. Grundschule. Weinheim-Basel, Belztz Verlag.

Hegedűs Gábor (szerk.) 2002. Projektpedagógia. Kecskemét, Kecskeméti Főiskola TFK.

Heller, K. 1993. Projektwochen öffnen die Schule. In Fauser, P. et al. 1991. 23-27.

Hortobágyi Katalin 1991a. Projekt kézikönyv. Budapest, OKI.

Hortobágyi Katalin 1991b. A projektmódszer. Iskolakultúra, 1.

Hortobágyi Katalin 1991c. A projekteszméről? -oktatásról? -tanulásról? -módszerről? Új Pedagógiai Szemle, 7-8.

Hunyady Györgyné (szerk.) 1998. Lépésről lépésre iskolai program. I—II. Budapest, BTF.

Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária 2000. Pedagógai tervezés. Pécs, Comenius Bt.

Hunyady Györgyné 2002a. Iskolaimázs: a nevelő intézmény percepciója a szülők körében. Iskolakultúra, 2002. 4. sz.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Hunyady Györgyné 2002b. Szülők iskolaváltoztatási szándékai. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Budapest, Trezor Kiadó, 162-173.

Józsa Krisztián 2002. Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. Magyar Pedagógia, 1. sz.

Kárpáti Andrea 1995. Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz.

Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.) 1998. Csenyéte-antológia. Csenyéte-Budapest-Szombathely.

Kovács József 2003. Projektoktatás a Petőfi Sándor Gépészeti Szakközépiskolában. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Intézet.

László Zsuzsa, é. n.: Az örökmozgó gyerek. Kistarcsa, FI-MO-TA BT és a SALVE Alapítvány közös kiadványa.

Mayer Ágnes 2002. A Piliscsabai Palánta Általános Iskola. In Hegedűs Gábor (szerk.): Projektpedagógia. 173-179.

Michaelis, H.-J. 1978. Projektorientierter Unterricht – Möglichkeit zur Offnung der Schule. Wester- man Padagogische Beitrage, 4.

M. Nádasi Mária 1998. Az oktatás szervezeti keretei és formái. In Falus Iván (szerk.): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 345-367.

M. Nádasi Mária 1999a. *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia?! Tanári létkérdések*. Budapest, Raabe Kiadó.

M. Nádasi Mária 1999b. Oktatási módszerek. Kézirat. Budapest, OKI.

M. Nádasi Mária 2001. Adaptivitás az oktatásban. Pécs, Comenius Bt.

M. Nádasi Mária 2002a. Az oktatáselméletek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Budapest, BIP, 201-213.

M. Nádasi Mária 2002b. Pedagógusok álmaik iskolájáról. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Budapest, Trezor Kiadó, 129-143.

M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika – Hunyady Györgyné 2002. Az álomiskola a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. Budapest, Trezor Kiadó.

Nagy László 1908. A gyermek érdeklődésének lélektana. Budapest, Franklin Társulat.

Nemesné Müller Márta é. n. A családi iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. Budapest, Studium Rt.

Projektunterricht, é. n. Wien, Projekt-Zentrum.

Puky Istvánné 1991. Projektek a gyakorlatban. Témahetek a budapesti Ferihegyi Úti Általános Iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz.

Rácz György 2003. Sikerek és kudarcok a projektoktatás alkalmazása közben. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Intézet.

Serfőző Mónika 2002. „Álomiskola" a gyerekek szemével. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Budapest, Trezor Kiadó, 144–162.

Sozialer Lebensraum Schule 1993. Thillm, 2.

Szabó L. Tamás 1988. A „rejtett tanterv". Budapest, Magvető Kiadó.

Szeszler Anna 1997. Falu projekt 8-10 éves gyerekeknek – egy társadalomismereti téma feldolgozása a Lauder Javne iskolában. InCzike Bernadett (szerk.): Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából. Budapest, BTF, 50-64.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Szira Judit 2002. A projektmódszerről. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz.

Trencsényi László (összeáll.) 1991. Világkerék. Komplex művészetpedagógiai projektek az Iskolafejlesztési Központ gyűjteményéből. Budapest, OKI.

Waters, D. 1982. A projekt anatómiája. In Zászkaliczky Péter és mások (szerk.) 1997. A gyógypedagógia új útjai – rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció. Bratislava, 251–292.

4.5. D.5. NAGY LÁSZLÓ – Irányok és törekvések az alkotómunka terén[15]

Szentül meg vagyok győződve, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság a „Gyermektanulmányi kiállítás" rendezésével többet használt az alkotómunka ügyének, mint egy kötet könyv kiadásával. Fültanúja voltam egy esetnek, amikor két intelligens szülő a kiállításon arról beszélgetett, miként szerezhetnének ők a gyermeküknek – agyagot. Egy másik esetben egy igen előkelő fővárosi hivatalnok ötéves kis fiacskájával látogatta meg a kiállítást. A fiú nem hagyott nyugtot az apjának, s az apa kénytelen volt útközben plasztilint vásárolni, s a fiúcskát a plasztilinkezelés első fogásaiba bevezetni.

Azt hiszem, a gyermeki alkotómunka leglelkesebb apostola az az ezer gyermek lesz, aki a kiállítást meglátogatta. Szerencsés gondolat volt a kiállításba beereszteni a gyermekeket.

A kiállításnak sok sikerrel biztató hatását általában azon rokonszenves fogadtatástól várhatjuk, amellyel azt mind a laikus közönség, mind a pedagógiai világ fogadta. Ez utóbbit, a pedagógusok rokonszenvét igen fontosnak tartom. A laikus közönség könnyen hevül a pedagógiai újításokért, de a pedagógusok kara, valljuk meg őszintén, nehezen mozdítható meg az új eszmékért. Nem kell egyebet említenem, mint azon elzárkózottságot, amellyel a fiú kézimunka-oktatást, a „slöjdöt" fogadták a maga külön óráival, külön műhelyével s drága fölszerelésével. A „slöjd" még ma is mostohagyermek, s az „alkotómunka" e kiállításon mint a pedagógiai világ kedvence jelenik meg. A kiállított anyag mutatta, hogy egyes hivatott pedagógusok meleg szeretettel, odaadással és sok invencióval foglalkoznak az alkotómunkával az iskolában, s a látogató pedagógusok élénk érdeklődést tanúsítottak az alkotómunka különböző alkalmazásai iránt. A közönség rokonszenve a legtermészetesebb föltétele a kedvező fejlődésnek.

De hát honnan van ez a rokonszenv az alkotómunka iránt? Mondják, onnan származik, hogy az alkotómunka nem külön tantárgy, hanem csak módszer, a tanításmód megjavítása. De én nem ebben keresem a lényeget, mert az alkotómunka, ha módszernek vesszük is, ró annyi munkát a tanítóra, mint a slöjd. Én az alkotómunka gyors térhódításának okát főleg ezen módszer természetszerűségében látom. Az alkotómunka, mint a gyermeki elme természetes, közvetlen megnyilatkozása, magán hordja a gyermeki lélek minden báját. Az iskolai oktatás a tanító és gyermek közös munkája, s az csak igen természetes, hogy ebben a közös munkában a gyermeknek is juttatunk aktív részt. A gyermek eredeti aktivitása teszi ezt természetessé, amit a nevelés célja érdekében nemcsak tiszteletben tartanunk, de fokoznunk, okos módon táplálnunk is kell. A gyermektanulmányi kiállítás nem akart egyebet, mint felvetni az alkotómunka nagy problémáját a gyermeknevelésben és oktatásban, s felvilágosítást nyújtani az érdeklődőknek ezen kérdés mai színvonaláról, stádiumáról, a keretében kifejlődött törekvésekről, irányokról, módszerekről. E sorok célja sem más, mint a kiállítás kapcsán összefoglalólag ismertetni az alkotómunka ügyének állását a népiskolában, kisdedóvóban, a leányiskolákban. A középiskolákról nem lehet itt szó, mert a középiskolák, sajnos, az egész gyermektanulmányi kiállítástól tartózkodtak. Az ideges gyermekek állami középiskolájának kivételével, gyenge tehetségű gyermekek iskoláit, a kisegítő iskolákat pedig azért mellőzöm, mert azok anyagát a kiállítók a kiállítás bezárta előtt széthordták, s annak tanulmányozásától elestem.

I. Az elemi népiskolai gyűjtemények a kiállítási terem hátsó térségét foglalták el. Ez volt az alkotómunka-kiállítás legérdekesebb része. Az itt kiállított sorozatokban szembetűnően váltak ki az alkotómunkában eddig kialakult irányzatok.

1. Az irányzatok közül elsősorban említjük azt, amelyet legjellemzőbben művészinek nevezhetnénk. Ennek a művészi iránynak eredeti s önálló képviselője Urhegyi Alajos tanítóképző-intézeti tanár, a budapesti VI. ker. Áll. Tanítónőképző Intézet gyakorlóiskolájának tanítója. Urhegyi Alajos a gyermekek (5-6. osztály, 10-12 évesek) alkotórajzát a történet és a természetrajz keretében alkalmazza. Mikor a gyermekek az iskolában a

[15] In Nagy László válogatott pedagógiai művei. Szerk. dr. Nagy Sándor. Budapest, 1972, Tankönyvkiadó, 193-202.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

történelem valamely nevezetes eseményét megtanulták, vagy egyik fejezetét elvégezték, akkor a tanító feladja a gyermekeknek, hogy rajzolják le azt az eseményt, s írják is le szóval, mit jelent azon festmény.

A történelmi eseménynek megrajzolása nem vehető puszta reprodukciónak. A folyamatosan felfogott eseményt jelenetszerűen kell beállítani, s az elvont eszmekapcsolatot konkrét módon kell kifejezni. Ezek a rajzok tehát, habár külső megjelenésük szerint primitívek, el vannak látva a művészeti alkotásoknak azon alapvető tulajdonságával, hogy az adott vagy a sematikus képzetkapcsolásoknak céltudatos megváltoztatásai. Még több az alkotás munkája a természetrajzi képeken, amennyiben a gyermekek a tanult természeti tárgyakról, például tölgyfáról, hóvirágról, szarvasról, galambról stb. egy-egy költői gondolatot fundálnak ki s örökítenek meg rajzban.

A kiállításon tapasztalhattuk ennek az eljárásnak az eredményét. Az Urhegyi 5. és 6. el. osztályos tanulói a fővárosi elemi iskolák 5. és 6. osztályai gyenge anyagának a legsilányabbjai közül kerülnek ki, s mégis a kiállított rajzokról az ismeretek gazdagságát, világosságát s az alkotó fantáziának hatalmas nekilendülését olvashattuk le. Íme, lehet fejleszteni az alkotó fantáziát is, azt a képességet, amely eddig majdnem teljesen ki volt zárva az iskolai munka köréből, s ennek fejlődése teljesen a szabad, a természetes hatásokra bízatott.

Kétségtelen, hagy az Urhegyi-féle művészi irányzat nemcsak a rajzzal, hanem az összes kifejezésmódok terén megvalósítható. Urhegyi agyagmunkákat nem állított ki, de a Gyermektanulmányi Múzeumban látható gyűjteménye bizonyítja ezt. A Szász Irén iskolaigazgató által kiállított mesefogalmazások pedig azt mutatják, hogy a gyermek alkotó fantáziája helyes módszerrel a mesemondás terén is sikerrel fejleszthető. Ugyanezt a törekvést találjuk e kiállításon Takácsné Berényi Ilonánál, az óverbászi óvónőnél, aki már az 5-6 éves gyermekek alkotó fantáziáját is céltudatosan foglalkoztatja akkor, amikor velük mesécskéket mondat, s játékokat találtat ki, amelyeket a gyermekekkel el is játszat.

2. A kiállításon legnagyobb mértékben az az irányzat volt képviselve, amely a gyermek alkotómunkáját az ismeretgyarapítás szolgálatába kívánja állítani. Ebben az irányban a legkiemelkedőbb s legtanulságosabb volt a Bíró Sándor miskolci állami tanító kiállítása, amely egyúttal az egész kiállításnak is egyik leggazdagabb s legértékesebb gyűjteménye volt. Bíró Sándor a 3. elemi osztályú földrajznak, a lakóhely-ismertetésnek anyagát állította ki tanulói agyagmunkáiból. A nagyszabású sorozat egyetlen házikónak agyagmintájával kezdődik, s Miskolc környékének domború térképével végződik. A munka lépésről lépésre halad előre. Az egyetlen ház, a lakóház után következik a szomszéd, azután házsor, az utca, a tér stb. stb. A tanító célja a földrajzi alapfogalmak kiképzése, s hogy a gyermekek földrajzi képletei teljes világosságot nyerjenek, a tanító az agyagmunkát összeköti a rajzzal, s a gyermekek minden egyes munkának elkészítik az alaprajzát is, és utolsó fokon eljutnak a környék földrajzi térképéig.

Minden egyes darab elkészítését gondos megbeszélés előzi meg. A gyermek munkája tehát kötött abból a célból, hogy világos és határozott ismerethez jusson. Azonban a tanító mégsem köti meg egészen a gyermek egyéniségét. Mindenik tárgyon meglátszik a gyermek felfogása. A kiállításon két teljesen egyforma házikó, udvar, házsor, templom, hegyoldal vagy vízmosás nem volt látható. Ennyiben van a gyermekek munkájában alkotás is, de Bíró Sándor nem ezt tartja fontosnak, hanem a képzetek világosságát, realitását, a pontos megfigyelést s a gondos kifejezést, kialakítást. Éppen ezért a sorozat kezdetén az egyszerű házikó oly gondos munka, mint a sorozat végén a környék domború térképe. Fontos Bírónak, hogy a megfigyelt részletek el ne maradjanak, az utcán a gyalogjáró és kocsiút, a hegyoldalon az ösvény ott legyen. Ennek a gondos és alapos munkának az eredménye nem is marad el. A nyolcéves gyermekek csodálatos világossággal, biztossággal s tisztasággal tudják képzeteiket agyaggal kifejezni.

Úgy látszik, Bíró Sándornál szabadabb irányt követ Zöldy Bertalan nagyváradi tanító, aki szintén földrajzi agyagmunkát állított ki. Többet bíz a gyermekek szabad fantáziájára, mint Bíró. A kiállított kevés tárgyból még nem lehet az ő irányáról ítéletet mondani. Úgy látszik, rendszere még nem is alakult ki annyira, mint a Bíróé.

Ebbe a csoportba sorozhatjuk a Seinig-féle „munkáltató tanítás” követőinek kiállítását, amely a mi kiállításunkon még igen szerény helyet foglalt el. Ha nem tévedek, csak a Csokonai utcai és a Práter utcai polgári leányiskolák és a kolozsvári tanítóképző intézet (Diviaczky) állítottak ki ilyeneket. Miként a szakemberek jól ismerik, ezek a munkák a tantárgyak, főleg a fizikai alkotás keretében készülnek a tömegtanítás módszere, a tanító útmutatása szerint. Tehát ez megkötött munka, amely csak céljára nézve különbözik az ún. műhelyszerű kézimunka-oktatástól. Seinigék e módszerükkel nem akarnak egyebet elérni, mint hogy a gyermek ne csak élőszóval, hanem kézzel is tudja reprodukálni azt, amit megtanult. A Seinig-féle módszer bizonyára el fog terjedni iskoláinkban is, de éppen a magyar gyermektanulmányi kiállítás mutatta meg, hogy az iskolai munkaoktatás sokkal inkább sokoldalú feladat, mint hogy az egyoldalúan Seinig-féle módszerrel meg volna fejthető. Seinig módszere csak bizonyos oktatási területeken, például a fizikai és kémiai oktatásban van teljesen

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

helyén. A kiállításon láttuk, hogy ma az iskolák, még azok is, amelyek Seinig hívének vallják magukat, az egyéb területeken a szabadabb munkáltatás, az alkotómunka felé hajlanak.

A kiállító magyar pedagógusok közül a Seinig módszeréhez a legközelebb állanak Diviaczky és Krizsán. Diviaczky Rezső a kolozsvári tanítóképző intézetben készíttet a Seinig szellemében, de a külön kézimunka-oktatás keretében iskolai munkákat. Ezek a nagyobb állandóságban s a finomabb kivitelben különböznek a Seinig-féle munkáktól. Ez természetes, mert e munkák tanszereknek készülnek. Krizsán Gábor dr. kolozsvári el. isk. igazgató Diviaczkyval szemben a kezdő fokon, az elemi iskola első és második osztályában a beszéd- és értelemgyakorlatok kapcsán készíttet a Seinig szellemében gyermekmunkákat. Krizsánnál az a fő, hogy minden beszéd- és értelemgyakorlati órán készítsen a gyermek valamely tárgyat, azt, amiről szó van, amelyhez mint konkrétumhoz fűződnek a gyermek ismeretei, gondolatai. E tárgyak hol papírból, hol fából vagy agyagból készülnek, de mindig a tanító útmutatása szerint. Különösen jellemzi e tárgyakat a mértani szabályos formákhoz való ragaszkodás. Mindez esetekben tehát a gyermekmunka pusztán mint az oktatás szolgája jelenik meg, anélkül hogy az a gyermeki értelem magasabb rendű kiképzésében részt venne.

Ebbe a körbe tartozik még Tóth Ferenc miskolci áll. el. iskolai tanító kiállítása. Tóth Ferenc az első osztályú számtani oktatás szolgálatába állítja a gyermek alkotómunkáját. A gyermekekkel fapálcikákból számképeket állíttat össze, amelyek mindig tárgyakat, asztalt, széket, létrát, házat stb. jelentenek. E számképeket a gyermekek maguk találják ki és szerkesztik meg. E tekintetben tehát fölötte állanak a Seinig-féle munkáknak.

3. Külön kell megemlékeznünk pár szóval a fővárosi Pedagógiai Szeminárium gyakorló elemi iskolájának kiállításáról. Külön azért, mert ez a gyűjtemény, habár rendszere még kiforratlan, mégis eredeti, önálló törekvésre vall. Fő jellemvonása, az egyetemesség, nem a módszerben, hanem az anyagban. A módszerük legközelebb áll az Urhegyiéhez, tehát ők is a gyermekek önálló alkotóerőit foglalkoztatják, de nemcsak a felsőbb vagy az alsóbb osztályokban, hanem az összesekben; nemcsak a történelemben, a természetrajzban vagy földrajzban, hanem az összes tantárgyakban. Ami azonban a legfontosabb, nem elégesznek meg egy kifejezésmód gyakorlásával, hanem az összeseket, úgymint az agyagot, rajzot, fogalmazást felölelik, mégpedig egymással összefüggően. Tehát amikor valamely témáról tanítanak, azt kidolgoztatják agyagból, azután megrajzoltatják s végül megfogalmaztatják. A Pedagógiai Szeminárium gyakorlóiskolájának kiállítása még csak az első kísérleti év anyagát mutatta. Habár kezdetleges stádiumban levő, de nagy jövőjű törekvést árultak el.

II. A kisdedóvók. A kisdednevelő intézetek kiállítása különös érdeklődésre tarthatott számot, mert a kisdedek foglalkoztatásának gyermektanulmányi irányzata, amely a világ kisdedóvói közül először Magyarországon vetette meg a lábát, most jelent meg a nyilvánosság előtt.

A kisdedóvó intézetek helyzete a gyermekek foglalkoztatása körül fölmerült törekvésekkel szemben bizonyos okból kedvezőtlenebb a többi iskoláénál. Igaz ugyan, hogy a kisdedóvókban kezdettől fogva rendszeresen űzik a gyermekek kézi foglalkoztatását a Fröbel módszere alapján, de épp ez oknál fogva a kisdednevelőknek egy régi, megcsontosodott rendszerrel kellett s kell megküzdeniök. A kisdedóvó intézetek kiállítása a gyermektanulmányi kiállításon, bizonyítja a gyermektanulmányi irányzat diadalmas előrenyomulását a kisdednevelő intézetekben, amit elsősorban néhány intelligens és lelkes kisdednevelőnek, nemkülönben a magyar kisdednevelőknek a gyermektanulmány iránti különös fogékonyságának köszönhetünk.

A kisdedóvó intézetek kiállítása bizonyítja, hogy a kisdednevelők nagyobb része az új módszer alkalmazásában helyes nyomon jár. Egyesek kivételével, akik még mindig túlságosan beleavatkoznak a kisded munkájába, a kisdednevelők általában úgy járnak el, hogy csak anyagot, témát és impulzust adnak a gyermekek foglalkoztatásának, de a munka kivitelét a gyermekekre hagyják. Ki kell emelnünk Stelly Gizellát, a fővárosi Pedagógiai Szeminárium óvónőjét, aki már teljesen emancipálta magát a régi módszertől; továbbá Takácsné Berényi Ilona óverbászi óvónőt, akinek érdekes kiállítása bizonyítja, hogy már mélyebben hatolt a gyermektanulmány birodalmába, s szeme olyan jelenségeket lát meg, amik mások előtt még fedve vannak, s az ő gyermektanulmányi módszerét nemcsak a gyermekek kézi foglalkoztatásában alkalmazza, hanem a foglalkozások összes területeire, játékra, mesélésre is kiterjesztette a reformátor bátorságával és törhetetlen hitével. Takácsné Berényi Ilona kiállítása anyagának eredetiségével, sokoldalúságával külön tanulmányt kíván. Minthogy erre idő nem volt, azt későbbre hagyjuk, mert tudtunkkal az anyag a Gyermektanulmányi Múzeum tulajdonába megy át.

A gyermektanulmányi irányzatnak még egy hatását kell kiemelnünk a kisdedek foglalkoztatására: gyarapította a kisdedek alaki foglalkoztatásának sokoldalúságát. Csodálatos, mennyivel változatosabb volt ez a kiállítás a kisdedóvó intézetek régi kiállításainál. A munkáiknak ezerfélesége fogad bennünket cirokból, kukoricacsutkából, héjból, mákfejből, agyagból, pálcákból, papírból, rongyból s ki tudná elszámlálni miből. Hiszen a gyermek mindent felhasznál a maga alkotásaira. Arról nem is szólok, hogy a gyermeki lélek mily

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

végtelenül vonzóvá, kedvessé tette az egész kiállítást, különösen a kisdedóvókét. Ez a kiállítás nem is beszélt, hanem mosolygott, nevetett, kacagott. A kiállításon az édes bizalom, a naiv szeretet melegét éreztük. Felejthetetlen perceket töltöttünk a kiállítás megelevenedő tündérmunkái között.

III. Leányok kézimunkája. Női kézimunka! Azelőtt e névnek csak a hallatára is hátborsóztató érzés fogott el bennünket, a szemrontás és lélekölés kínjai jutottak eszünkbe. A gyermektanulmányi kiállítás óta azonban alaposan megváltozhatott a véleménye a látogatóknak. Láthattuk, hogy a leányok kézimunkáiból is kimosolyoghat a naiv gyermeki lélek, megnyilvánulhat bennök a fejlődő leánylélek sokvonású finomsága, bájos intimitása. Hiszen arról volt tudomása a pedagógusoknak, hogy a rajztanítás és a női kézimunka kapcsolatából valami új irányzat, módszer van keletkezőben, de azon nagyszabású és sokoldalú alkalmazásáról, amelyet a szerény és serény női kezek úgyszólván titokban ápoltak, fejlesztettek, fogalmuk sem volt. Nemhiába gondoltam és mondtam eleve, hogy a gyermektanulmányi kongresszus és kiállítás oly hódításokat fog a felszínre vetni, amelyekről a gyermektanulmányozóknak fogalmuk sincs. Örömmel látjuk ezen egészséges irányzat megszületését.

A gyermektanulmányi kiállítás tanúsága szerint eredetileg a női kézimunka-tervezéseknek két csoportja van. Az egyik faja a tervezéseknek, amely a rajztanítás kapcsán jön létre. A módszere abból áll, hogy a rajztanítónő megmutatja a leánytanulóknak a díszítőelemeket, s feladatul adja, hogy egy vagy más gyakorlati célból díszítéseket tervezzenek. Azután rábírja a tanulókat, hogy a terveket dolgozzák ki. Így születtek a kiállított kézimunkák, amelyek a kiállított anyag túlnyomó részét teszik azért, mert a női kézimunka-tervezések gondolata a rajztanítónőké, s az ügy jelenleg az ő kezükben van. A kézimunka-tervezésnek csak a jelentékenyen kisebb része köszöni eredetét a női kézimunka-tanításnak, mint például a budapesti VI. ker. Áll. Tanítónőképző Intézet első oszt. növendékeinek csinos, horgolt babaruhácskái. Ezek a munkák oly módon keletkeztek, hogy a kézimunka-tanítónő megtanította a tanulókat valamely kézimunkanemre, a jelen esetben a horgolásra, s e munka alkalmazásaképpen feladta, hogy szabadon tervezzenek például babaruhákat. A szabad tervezés ezen módját a kézimunka-tanítónők eddig valószínűleg kevéssé űzték. Ez lehet az oka, hogy a kiállításon ez a módszerű munkanem igen kevéssé volt képviselve.

A rajztanítási eredetnek lehet tulajdonítani, hogy a kiállított kézimunka-tervezéseknek uralkodó jellemvonása volt a művészi irány. A gyermekek alkotómunkája ugyanis általában nem állott egyébből, mint díszítések tervezéséből, s e tekintetben igen szép eredményről tanúskodott a kiállítás. Meglepő volt a művészi formák és színhatások fejlettsége, sokoldalú alkalmazása s egyénileg változó sokfélesége. Hímzéseknek, horgolásoknak, párnakivarrásoknak, öltéseknek, ruhaszabásoknak számtalan neme és alkalmazása, sőt a bőrégetés is szerepelt a kiállításon, valamennyi töb- bé-kevésbé önálló tervezése a gyermekeknek. Figyelemre méltó volt e tekintetben a Futó Erzsébet különböző iskolákból összegyűjtött anyaga. Találékonyságot és sokoldalúságot, ízlést mutattak a díszítésekben s alkalmazásában a Nell Ida tanítványai, akik még az ő rajztasakjaikat és irkafedőiket is földíszítették, s papírból kivágott babákat papírruhákkal igen ízlésesen öltöztettek föl. Leginkább csodálatot keltő volt a budapesti várbeli felső-leányiskola kézimunka-kiállítása (tanítónő: Ujházy Irma), amely az egész kiállításnak kimagasló gyűjteménye volt. A serdült leánykák egy- némelyike oly ízléssel, biztonsággal, világos forma- és színfelfogással tervezett, amely már a magasabb művészi igényeket is kielégítette. A gyermekek tervezte és készítette babák kiállítása pedig egyenesen lebilincselő hatású volt. Meglepett e gyermekek ötletgazdagsága. Ebben a kis babagyűjteményben csúcsosodott ki az alkotómunka azon értéke, amely az egyéni erők, ízlés, gondolat, technikai ügyesség magasabb fokú kibontakozásában áll.

Megfigyeltem a női kézimunka-tervezések összetételét, s azt találtam, hogy azok legnagyobb része a kész művészetek, főleg a magyar népművészet elemeiből van össze- téve. A tanítónők tehát bizonyára úgy járnak el, hogy tanítványaiknak megtanítják a művészetek díszítési motívumait, s engedik, illetve ösztönzik őket, hogy ez elemekből több-kevesebb önállósággal tervezzenek. Az e módon készült munkáknak fényes sora között szerényen húzódott meg a budapesti Szív utcai elemi iskola (tanítónő: Tas Józsefné) kiállítása. Ez iskola tanuló leánykái az ő díszítéseikhez nem a kész művészetekből vették a motívumokat, hanem az ő gyermekies rajzaikból, amelyeket megfelelő módon stilizáltak. Ily módon a gyermekek egyszerűbb, de egységesebb és közvetlenebb hatású díszítőrajzokat hoztak létre. Mondanom sem kell, hogy a gyermektanulmányi felfogáshoz e gyermekek díszítései állanak közelebb.

A gyermektanulmányi kiállítás végeredményeképp kimondhatjuk, hogy hazánkban az alkotómunka megalapozásának munkája serényen folyik. Nálunk az alkotómunkának önálló irányai a külföldtől függetlenül fejlődtek ki, sami pedagógusaink, férfiak és női egyaránt, nagy szeretettel és kedvvel végzik ezen mélyreható oktatási reform munkáját. Minderről a gyermektanulmányi kiállítás győzött meg bennünket. Azt hiszem, ez a kiállítás korszakos jelentőségű esemény az iskolai, különösen az alsóbb fokú iskolai oktatás terén.

(A gyermek, 1913. 172–181.)

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

5. E. Az interakciók szerepe a nevelésben

5.1. E.1. M. NÁDASI MÁRIA – Adaptivitás az oktatásban[16]

A közoktatás kialakulása Európában a 19. században a tömegoktatás általános elterjedéséhez vezetett. E folyamat eredményeként szorult vissza évtizedek alatt látványosan az analfabétizmus, lett összetartó erővé a nemzeti kultúra, hosszabbodott meg újra és újra a tankötelezettség ideje, differenciálódott az iskolarendszer és ezzel összhangban a pedagógusképzés, emelkedett az egyes országok lakosságának általános kulturáltsági szintje.

A tömegoktatás körülményei között a tanulókkal kapcsolatos természetes követelmény volt, hogy ők alkalmazkodjanak az iskola rendjéhez, követelményeihez.

A 19. század második felében a társadalmi, gazdasági, politikai változások, valamint tudományok, mindenekelőtt a pszichológia fejlődésének következtében felerősödött az emberek közötti egyéni különbségek felismerése, méltánylása. A gyermeklélektan, a fejlődéslélektan, a differenciális lélektan megállapításai hatottak a pedagógiára is.

A taníthatóság szempontjából homogénebb tanulócsoportok közötti különbségeket juttatta kifejezésre például Anton Sickinger iskolatanácsos mannheimi iskolájában 1895-ben és azt követően (Sickinger 1913), az egyes, egymástól különböző tanulók központba helyezésére a 20. század elején kibontakozó reformpedagógiai mozgalom különböző irányzatai hívták fel a figyelmet.

Mindez azonban a tömegoktatás gyakorlatára nagy hatást nem tett, lényegében – a közoktatás oldaláról tekintve – megmaradt a pedagógiai kuriozitás szintjén.

5.1.1. A közoktatás tömegoktatásként való kezelése jelenleg már nem felel meg a kor követelményeinek

Mára megfogalmazhatóvá vált, hogy a közoktatás tömegoktatásként való kezelése elavult, nem felel meg sem a gazdasági, sem a társadalmi, sem az egyéni igényeknek. A közoktatás másfél százados változása, fejlődése során kialakultak az iskola hagyományosfunkciói. Konkrétan: a kultúra- és értékközvetítő, tudás- és ezáltal esélyelosztó, a munkaerőképző, a társadalmi folyamatokat (mobilitás segítése vagy a társadalmi struktúra konzerválása) befolyásoló, személyiségfejlesztő funkció, amelyek közül mindig éppen azokat hangsúlyozták, amelyeket a közoktatás-politika aktuálisnak tartott.

E funkciók elismerése mellett megjelent az iskolával kapcsolatban egy új társadalmi igény is: az iskola ne csak külső – gazdasági, társadalmi, politikai – szempontokra legyen tekintettel, hanem hangsúlyozottan vegye tekintetbe az egyén sajátosságait, és ezek kibontakozását (is) segítse. Ezért a tanuló iskolához való alkalmazkodásának szükségessége helyett egyre többször beszélünk az iskola tanulóhoz való alkalmazkodásának szükségességéről, pontosabban az iskola és a tanulók összeillésének fontosságáról. Ez az igény nemcsak a pszichológia által felerősített önmegvalósítási törekvéshez mint az autonóm ember egyik fontos ismérvéhez kapcsolható, de ezt erősíti korunkban az értékválasztásban, értékkövetésben az egyén megnövekedett lehetősége, felelőssége is, valamint az a körülmény, hogy az egyén az elkövetkező jövőben prognosz- tizálhatóan akár többször is kényszerülhet pályamódosításra.

5.1.2. Az egyénekhez jobban igazodó foglalkozás differenciálás által lehetséges

A közelmúlt gyakorlatában ehhez már figyelemre méltó törekvések, gyakorlati kezdeményezések kapcsolódtak a differenciálás, azaz a tanulók egyéni sajátosságaira tekintettel levő fejlesztés szellemében, mind a közös követelmények elérése, mind az egyének optimális fejlesztése érdekében (M. Nádasi 1986; Pagitsch 1978; Vierlinger és Feiner 1974; Yates 1972).

A belső differenciálás szorgalmazásának megjelenése Európában inkább az 1970-es évekhez kapcsolható, Magyarországon az 1980-as évek elejétől kap nagyobb hangsúlyt. Magyarországon a pedagógusok körében ez nem kis stresszt okozott, hiszen az oktatás körülményei a tömegoktatás számára alakultak ki: nagy

[16] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am main, 2002, Peter Lang Kiadó, 124-136.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

osztálylétszám; sok, mindenki számára kötelező tananyag; erősen szabályozott osztály- és tanórarendszer; a frontális munka egyeduralmához szokott tanárok, tanulók, szülők.

A pedagógusok egy része azonban, plusz energiák bevetésével, mégis vállalkozott a differenciálásra. Az iskolai munka megszokott logikája szerint vállalták, hogy a tanulókról való tudásuk, vélekedésük alapján határozzák meg a tanulási feladatokat, a segítségnyújtás módját, az értékelés konkrét megoldásait.

Ezenközben azonban újabb problémák lettek nyilvánvalóvá. Konkrétan:

– a tanulókat megpróbáltuk egyénre szabottan fejleszteni, de a szükségleteikről, lehetőségeikről való tudás helyett gyakran csak a vélekedéseinkre építettünk;

– nem vontuk be a tanulókat a saját fejlesztésük folyamatába, holott jelen – és még inkább – jövő világunkban az ebben való jártasság, az erre való képesség mindennél fontosabb (lesz);

– az egyéni sajátosságokra való figyelés mellett háttérbe szorult az a szempont, hogy az egyén a társas kapcsolatok rendszerében szerzi, és a közösségért fogja kamatoztatni tudását;

– nem figyeltünk arra sem eléggé, hogy ha az iskolában érintett „szubjektumok” (tanuló – pedagógus – szülő) közül valamelyik szerepét túlhangsúlyozzuk, az a többiek frusztrációjához, esetleg ellenállásához, esetleg közönyéhez vezet.

5.1.3. A differenciált fejlesztés során megjelenő problémákat az adaptív oktatás oldhatja fel

Az adaptív oktatás az egyéni sajátosságokra tekintettel levő differenciált fejlesztést és/vagy az öndifferenciálás megfelelő körülményeinek a biztosítását éppúgy jelenti, mint az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységes oktatást (Nádasi 2001).

A differenciálás eddigi koncepciójához képest ez abban továbblépés, hogy az öndifferenciálás lehetősége is megjelenik, és az egységes oktatás egy sajátos változata is hangsúlyos szerepet kap.

De megvalósítható-e ez egyáltalán? Az igen válasz elméletileg kézenfekvőnek látszik. El kell lépni a hagyományos zárt oktatás kizárólagos gyakorlatától a nyílt oktatás felé (Hunyadi 2000).

A zárt oktatástól, ami azt jelenti, hogy az oktatás aktuális és távlati céljait, tartalmát, menetét, megszervezésének módját, a módszerbeli megoldásokat, az alkalmazott eszközöket, az elvárt követelményeket, ezek értékelési módjait szakmai illetékességéből adódóan – a pedagógus határozza meg.

Helyette lehetne ajánlani a nyílt oktatást, amelynek lényege, hogy a felsorolt oktatási tényezők meghatározásában – érdekeltségből, saját nevelésében való illetékességéből adódóan – a tanulónak is döntő szava van (Böhm 1991; Osinger 1993; Wallrabensteiner 1989). Ez az alapvetően más helyzet természetesen nem kérdőjelezi meg a pedagógus szakmai kompetenciáját, csak annak másként, másban való megjelenését feltételezi; s az is magától értetődő, hogy mindkét esetben a pedagógus felelőssége a meghatározó.

A nyílt oktatásnak azonban a közoktatás gyakorlatában nincsenek hagyományai, nem adottak általánosan a feltételei.

Számolva a realitással, inkább az lehetne kívánatos, hogy a zárt oktatás gyakorlatában jelenjenek meg a nyílt oktatás elemei – ahol, mikor erre lehetőség és szükség van, ahol és amikor ennek a feltételei adottak vagy megteremthetők. Ennek sincsenek általánosan ismert és elfogadott hagyományai a magyar közoktatásban, de átvehetők lennének a már működő reformpedagógiai, valamint az alternatív iskolák gyakorlatából bevált elemek, és a hagyományos, valamint az átvett elemek sajátos, az iskola koncepciójának megfelelő egységbe gyúrhatók lennének.

Erre jelenleg a magyar iskolák gyakorlatában mód van, hiszen működésüket 1998 óta nem államilag elrendelt közös iskolafilozófia szabályozza, hanem minden iskolának lehetősége, sőt kötelessége – az alaptörvények figyelembevételével – saját pedagógiai koncepciójának az elvi megfogalmazása és lehetőség szerinti operacionali- zálása.

5.1.4. Az adaptivitás megvalósításának az oktatásban fontos feltételei vannak

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az adaptív oktatás megvalósítása nem lehetséges a tömegoktatás változatlan körülményei között. Az adaptív oktatás feltételei minimálisan:

– a pedagógus elfogadó beállítódása egy szubjektumközpontú gyakorlathoz;

– támogató légkör a tanulók, a szülők, a kollégák és az iskolavezetés részéről;

– az adaptivitás megvalósításához szükséges ismeretek a tanulókról;

– képesség az adaptív oktatást lehetővé tevő oktatásszervezésre.

A pedagógus beállítódása egy szubjektumközpontú gyakorlatra, nem kevesebbet jelent, mint hogy nem a tananyagot akarja „elvégezni", hanem azt akarja, hogy a tanulók egy nevelő hatású folyamatban feldolgozzák a tananyagot. El tudja fogadni, hogy a tanulók – önmaguk fejlődésében, önmaguk életében való illetékesség okán – együttműködő partnerei lehetnek a saját nevelésüknek, nemcsak végrehajtói a pedagógus elgondolásainak, bár azokat legjobb tudása szerint a gyerek érdekében fogalmazza meg. Ez nem azt jelenti, hogy a diák mondja meg, mit tanuljunk és hogyan, de hogy befolyása lehet rá, azt el kellene fogadni. Ez vezet ugyanis az önnevelésre, önfejlesztésre való ráhangolódáshoz, az ehhez szükséges képességek elsajátításához – amelyek viszont az autonóm életvezetés feltételei.

A szülő iskolával kapcsolatos szerepe is átgondolandó. Abból kellene kiindulni, hogy a szülő (is) felelős a gyermekért, nagyon sokat tud róla, s a gyermekkel való együttlét során alkalmazza hétköznapi pedagógiai elméleteit (Hierdeis 1997), amelyeket lehet, hogy meg kell próbálnunk ellensúlyozni, lehet, hogy célszerű felhasználnunk a gyerekkel való bánásmódban, de megismerni mindenképpen szükséges. Ennek pedig az lehetne a kívánatos következménye, hogy a gyerekekhez hasonlóan a szülők kiszolgáltatottsága, egyoldalú alkalmazkodási kényszere is megszűnne.

Mindez a gyerekekkel, szülőkkel való együttműködés olyan átalakulását teszi szükségessé, amelyben a pedagógus szakmai tudása meghatározó, csak szakmai kompetenciája jelenik meg másképp, mint a zárt oktatás körülményei között, a szakmai önállóság pedig minden eddiginél fontosabbá válik. Ehhez a speciális szaktudáson (szakterületi, pszichológiai, pedagógiai, tantárgy-pedagógiai) kívül pedagógiai problémaérzékenységre, pedagógiai fantáziára nagyobb mértékben van szükség, mint erre eddig a közoktatás keretei között a pedagógusokkal kapcsolatban bármikor igény volt.

Az adaptív oktatás másik feltétele a támogató légkör a tanulók, a szülők, a kollégák és az iskolavezetés részéről.

A tanulók részéről ez a támogatás akkor azonnali és problémamentes, ha az iskolázás kezdeti szakaszában már hozzászoknak az adaptív oktatás lehetőségeihez, ha már ekkor beletanulnak mindazokba a részvételi, döntési módokba, amelyek az eredményes tanulás feltételei. Ha későbbi osztályfokon találkoznak a tanulók az adaptív oktatással, elképzelhető, hogy nem rögtön és nem mindenki számára lesz egyértelműen kedvelt a végrehajtó, tudomásul vevő szerep helyett az aktív, együttműködő szerepet vállalni. Mindez nem jelenti azt, hogy az adaptív oktatásra csak az iskolakezdés idején érdemes vállalkozni, de tudni kell azt, hogy későbbi iskolafokokon a korábbi tanuláshoz való beállítódás, beidegződések feloldására is szükség lehet.

A szülői támogatás azért említendő, mert a mai szülők többsége még a zárt, a differenciálás nélküli oktatásban nőtt fel, pozitív és negatív élményeitől függetlenül ezt tartja „az oktatásnak." Könnyen hiheti azt, hogy a pedagógus ettől való eltérése szakmai tudatlanság következménye. Talán még azt is érdemes megemlíteni, ha az iskolában lehet a gyerek őszinte, öntudatos, ha nyugodtan kérdezhet, véleményt nyilváníthat – mindez otthoni viselkedésében is megnyilvánul, és ez nem mindig vált ki a szülők körében elismerést.

A tantestület, vagy legalábbis az érintett osztályban tanító tanárok támogatása azért szükséges, mert az adaptív oktatás a tanulókra olyan hatással lehet, ami a zárt oktatás koncepciója szerint dolgozó, esetleg azon belül még a differenciálást is mellőző kollégákat zavarják. A gyerekek ugyanis várhatóan más tanárok óráin is elmondják a tananyaggal kapcsolatos gondolataikat, részt akarnak venni az oktatási folyamat körülményeinek alakításában – mindez könnyen értékelődik az adaptív oktatástól idegenkedők szemében „szemtelenségként". S a következmény nemritkán tantestületi konfliktusok kirobbanása.

Az iskolavezetésnek pedig vállalnia kell ehhez a pedagógiai munkához a koncepcionális támogatást, a feltételek lehetőség szerinti megteremtését mind az iskolán belül, mind az iskolán kívül.

A tanulók helyes megismerése nagy feladatot ró a pedagógusra. Nem elégedhet meg azzal, hogy benyomásai, előfeltevései alapján foglalkozik a tanulókkal, hanem valódi tanulóismeretre kell törekednie az adaptív oktatás

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

érdekében fontos sajátosságok terén. Elsősorban szociálpszichológiai munkák hívják fel a figyelmet arra, hogy a pedagógusok esetében megvan a veszélye az implicit személyiségelmélet szerinti munkának, ami viszont az attribúció, a Pygmalion-effektus, a rokon- és ellenszenvek eluralkodását jelenti a pedagógiai gyakorlatban (Hofer 1986).

Az adaptív oktatás érdekében valódi tanulóismeretre törekedve a pedagógusnak tájékozottnak kell lennie a tanulók megalapozó tudását, aktivitási készenlétét, önálló tanulási sajátosságait, együttműködés szempontjából való fejlettségét és társas kapcsolatait illetően.

Mindehhez a diagnosztikus tájékozódás, értékelés szükséges minden sajátossággal kapcsolatban.

A legnagyobb probléma, hogy van-e elegendő idő, alkalom a tanulók megismerésére. Kétségtelen, hogy ez legkevésbé az iskolakezdés éveiben okoz gondot, amikor a pedagógus még sok időt tölt el a gyerekekkel, a legkülönbözőbb körülmények között. A szaktanítás általánossá válásával (Magyarországon ez az 5. évfolyamon kezdődik) a tanulókkal töltött idő egyes tantárgyaknál nagyon lerövidül. Ezt tekintetbe véve le lehet mondani az adaptív oktatásra törekvésről, de az is elképzelhető, hogy a tanulók megismerésének egyéb, a tanítási órán túlmutató alkalmait is meg lehet teremteni, ki lehet használni – éppen tantestületi, szülői támogatással.

A képesség az adaptív oktatást lehetővé tevő tanulásszervezésre több pedagógiai tényező sajátos, az adaptivitásra tekintettel levő együttes kezelését feltételezi. Konkrétan az oktatás céljaira, tartalmára, a szervezeti keretekre és formákra, a szervezési módokra és a módszerekre, eszközökre, valamint az értékelésre érdemes ezzel kapcsolatban gondolni.

A pedagógiai célok azok a gyermekek, ifjak alakításával, alakulásával kapcsolatban elképzelt, pozitívan értékelt végállapotok, amelyek elérésére törekvés a nevelés-oktatás alapvető jellemzője.

A célok a pedagógiai folyamat során viszonyítási pontokként működnek mind a tervezéskor, mind a folyamat során, mind a folyamat lezárulásakor. A zárt oktatás körülményei között általában a pedagógus céljaival foglalkozunk, az adaptív oktatásra törekedve azonban nem szabad szem elől téveszteni, hogy céljai a tanulóknak és a szülőknek is vannak.

A célok egyeztetése, integrációja, az elvárások kölcsönös tisztázása és elfogadása az adaptív oktatásban a pedagógus, a tanulók és a szülők együttműködésének eredményeként valósul meg – körülhatárolva a mindenki számára kötelezőt, ajánlottat és az egyénileg lehetségeset, javasoltat.

Az adaptív oktatás sem teszi lehetővé, hogy az oktatás tartalmát illetően eltekintsünk a mindenki számára kötelezően elsajátítandó tananyagtól, a mindenki számára elérendő oktatási követelményektől. Amikor azonban a követelményhez való eljutás a lényeg, s a tartalom csak eszközként szerepel, mind a pedagógus képzettségének, mind a tanulók érdeklődésének nagy szerepe lehet.

Ugyancsak a tartalom meghatározásában lehet gondolni az adaptivitás érdekében a hagyományos tantárgyi rendszeren, elaprózottságon túllépő tartalmi komplexitásra vagy integrációra, mindenekelőtt a projekt- vagy a projektorientált oktatásra.

A szervezeti keretek és formák, azaz az osztály és tanóra rendszer tekintetében az adaptív oktatásra törekvésben megkérdőjeleződik a hagyományos osztály és tanórarendszer egyeduralma. Szükséges lehet az osztálykereteket átlépő tanulói csoportok létrejöttére, amelyeket például a közös érdeklődés, a közös feladatvállalás (= projektmunkára alakuló csoportok) vagy a nagyon hasonló tudásszint (= nívócsoportok) kapcsol össze átmenetileg. A tanórák hagyományos 45 perce az elmélyült, intenzív, sokirányú tevékenységre nem felel meg, alkalmanként szükséges lehet másféle, hosszabb idő intervallumokban is számoló időszervezés (Nádasi 1998a).

Az oktatás szervezési módjait vagy munkaformáit illetően az adaptív oktatás érdekében változatos megoldások állnak rendelkezésre (Nádasi 1998b).

Előzetesen érdemes azt hangsúlyozni, hogy a szervezési módok mindegyike alkalmazható az oktatásban változatossági céllal. Ahhoz, hogy adaptivitást szolgálják, a tanulói sajátosságokkal való összhangnak kell feltétlenül érvényesülnie.

Az adaptivitás érdekében a frontális munka olyan változatával érdemes élni, amely a tanulók egyéni sajátosságainak ismeretén alapul. Érdemes itt hangsúlyozni, hogy ebben az összefüggésben nem a frontális munka hagyományos változatáról van szó, amely a diákok számára csak a tanulás lehetőségeit tudja felajánlani, feltételeit azonban nem; amelyben csak azok haladnak együtt a tanárral, akik tudnak és akarnak, a többiek

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

számára pedig maradt a hátsó színpadon való változatos tevékenység; amely a tanár figyelme esetén csatára vagy elhúzódó háborúra vezet egyes tanulók vagy tanulócsoportok és a pedagógus között.

A frontális munka adaptív oktatásban eredményes változatában a tanulás feltételei is biztosítottak a tanulók számára. Eredményes megvalósításához a pedagógus tájékozottsága szükséges a tanulók előzetes tudását, érdeklődését, az együttes munkára való aktivitási készenlétét illetően. A tanítás-tanulás folyamata a pedagógus és a tanulók együttműködésének eredményeként alakul, a pedagógus és a tanulók közös céljaival a háttérben. Az osztályban, a csoportban a pedagógus és a tanulók közötti kapcsolatok kétirányúak, s nagy szerepük van a tanulók közötti interakcióknak is. Természetesen jár ezzel együtt a hagyományos frontális elhelyezkedési mód alkalmankénti megváltoztatása, hogy a gondolatcsere közben a tanulók egymás felé fordulhassanak, egymás arcát láthassák. A tanulók a frontális munka e változatában gyakran kerülnek a tanulás során javaslattételi, döntési, véleményezési szituációba.

A frontális munka e változatában folyó közös munka (leggyakrabban megbeszélés, együttes tevékenység) biztosítja a résztvevők érdeklődését, befogadó vagy alkotó aktivitását, a „pszeudo" fegyelmezési problémák éppen túlmotiváltság miatt jelenhetnek meg, és inkább örömet, mint bosszúságot okoznak a tanárnak.

Az adaptív oktatás érdekében hatékony lehet az egyéni munka változatainak alkalmazása. Egyáltalán nem felel meg az a variáció, amelyben az egyéni feladatok mindenki számára azonosak, előzetes tudástól, önálló tanulási sajátosságoktól függetlenül. Ebben az esetben az egyénre szóló fejlesztés csak illúzió.

Jól alkalmazható viszont a részben egyénre szabott munka és a teljesen egyénre szabott munka. A részben egyénre szabott munka lényege, hogy az előzetes tudás tekintetében hasonló szinten levő tanulók azonos egyéni feladatot kapnak, a tanulási folyamatban szükségessé váló segítség teljesen egyéni – amit adhat a pedagógus, adhatnak a tanulótársak, származhat segédletekből. A teljesen egyénre szabott munka mind a feladat, mind a segítség tekintetében egyénre szabott. Az egyéni munka e változataiban a pedagógusnak az egyes tanulók előzetes tudásában, az önálló tanulás terén való fejlettségében és az egyéni munka aktivitást kiváltó hatásában kell tájékozottnak lennie.

Az adaptivitás szellemében természetesen arra is szükség van, hogy a tanulók ne mindig csak kapjanak általunk fejlesztőnek ítélt feladatokat, hanem választhassanak maguknak a különböző tartalmú, jellegű, nehézségű feladatok közül. A megalapozott választáshoz szükséges, hogy a tanulók szembesüljenek diagnosztikus értékelésük eredményeivel, mert csak ezáltal küszöbölhető ki, hogy alul-, illetve túlvállalják magukat egyéb személyiségsajátosságaik függvényében. A tanulók által saját maguk számára kitalált és megoldott feladatok fejlesztő hatása pedig alig értékelhető túl.

A csoportmunka lényege, hogy 3-6 fő együttes tevékenységet végez valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. Az oktatási csoportmunka lényege az együttműködés normáinak betartására törekvés és a közös gondolatcsere.

A csoportok alkothatják az osztály részét is, de lehetnek osztályok felettiek is; a csoportok összetételét meghatározhatja a pedagógus is, de rábízhatjuk a tanulókra is; tevékenységük szorítkozhat a tanítási órára, de túl is nőhet azon; a megoldandó feladatot kaphatják is, vállalhatják is, önállóan kitalálhatják is a tanulók. Természetesen eredményét illetően egyáltalán nem mindegy, hogy melyik megoldást választjuk.

Csoportmunkát szervezni vagy az abban való tanulásra lehetőséget adni, akkor érdemes, ha a tanulói sajátosságok közül tájékozottak vagyunk a tanulók előzetes tudásában, aktivizálhatóságában, önálló tanulási szokásaiban, együttműködés tekintetében való fejlettségében és társas helyzetében.

Ugyancsak lehet az eszköze az adaptív oktatásnak a párban folyó munka, konkrétan a páros munka és a tutor rendszerű munkakapcsolat vagy tanulópár.

A páros munka alkalmazásáról való döntéshez szintén tájékozottnak kell lennünk az egyes tanulókkal kapcsolatban mindabban, amit a csoportmunkával kapcsolatban felsoroltunk. A legjobb tanulási eredményekre akkor számíthatunk, ha a tanulók választásaira építjük a párok működését.

A tutor rendszerű megoldásnál javasolható teljes mértékben a tanulók közötti kapcsolatokra építeni, azok spontánul kialakuló működését inspirálni.

A szervezési módok melletti döntést alapvetően a tanulókról való tudásunk, de emellett az aktuális nevelési-oktatási célok ismerete, a tananyag jellege, a rendelkezésre álló idő, az oktatás körülményei, az aktuális tanár-tanuló viszony, valamint az érintettek testi-lelki állapota is befolyásolja.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A gyakorlatban jól ismert a szervezési módok váltogatott alkalmazása. Így a csoportmunka megkezdése előtt vagy a csoportteljesítmények bemutatásakor természetesen adódik a frontális szervezési mód alkalmazása.

Az adaptivitást helyesen értelmezve nem kétséges, hogy nemcsak a szervezési módok váltogatásának, hanem szimultán – időben párhuzamos – alkalmazásának is gyakran van indokoltsága az oktatásban. A szimultán tanulásszervezés garantálja, hogy a tanulók a szintjüknek, sajátosságaiknak leginkább megfelelő munkaformában tanuljanak, s ezáltal a munkaformák sajátos hatásrendszere valóban hatékonyan érvényesüljön.

Arról van tehát szó, hogy előfordulhat, egyes gyerekek teljesen egyénre szabott feladaton dolgoznak, mások csoportmunkában; egyes tanulók részben egyéni munkában, mások páros és csoportmunkában stb. A pedagógus teherbírása szempontjából érdemes arra gondolni, hogy egy-egy alkalommal csak közvetett irányítást igénylő megoldásokra kerüljön sor.

Ami az oktatás módszereit – a pedagógus és a tanuló eljárásait a pedagógiai célok érdekében – illeti, sajátosan jelennek meg az adaptív oktatásban. A hagyományos gondolkodásmódtól eltérően a pedagógus módszerei mellett ugyanakkora jelentőséget kapnak a valóságban is a tanuló(k) módszerei.

Érdemes felfigyelni arra, hogy az adaptív oktatásban a pedagógus és a tanuló módszerei nemcsak kiegészítik egymást (például tanári közléshez a tanuló követő figyelme, jegyzetelése társul; a tanári kérdésre a tanulói válasz következik), hanem minden tanári módszernek megvan a tanulók munkájában a leképeződése – legfeljebb nem felel meg annyira a tantárgy-pedagógia előírásainak. Ez teljesen érthető, ha meggondoljuk, hogy az adaptív oktatás nagymértékben jelenti a tanuló – lehetőségeinek megfelelő – önállóságát.

Az oktatás eszközeit illetően abból kell kiindulnunk, hogy a tanuló sajátosságainak a figyelembevétele, az önálló (egyéni vagy társas) tananyag-elsajátítás szükségessé teheti sokféle, a megértést, a gyakorlást, az alkotó kifejezést lehetővé tevő eszköz, eszközkombináció alkalmazását. Ez feltétlenül azt jelenti, hogy az adaptív oktatás igényli az oktatási eszközrendszer iskolán belüli folyamatos fejlesztését.

A hagyományos eszközök figyelemre méltó kiegészítésének ígérkezik a számítógéppel támogatott oktatás többféle fajtája is.

Ami az értékelést illeti, az adaptivitás az oktatásban lehetővé teszi a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés helyén való kezelését, módszertanilag pedig a személyre szóló minőségi szóbeli és írásbeli szöveges értékelés térnyerését az oktatási folyamatban. Talán még az is remélhető ettől, hogy az osztályozáscentrikus gondolkodás a közoktatásban valamelyest fellazul, akár még az adaptív oktatással való próbálkozás nélkül is. Ennek a magyarországi viszonyok között megvan a törvényi háttere, az 1993-as közoktatási törvény lehetővé teszi – megfelelő iskolai koncepció esetén – az első hat osztályban az osztályozás nélküli értékelést. A lehetőséggel azonban jelenleg csak a reformpedagógiai és alternatív iskolák egy része él (Értékeljünk másképpen! 2000; Golnhofer, Nádasi és Szabó 1993; Olechowski és Persy 1987; Olechowski és Rieder 1990).

Tekintettel arra, hogy az adaptív oktatásban természetszerűen nagy szerepe van az önálló elsajátításnak, megnő az önellenőrzés jelentőségével és lehetőségeivel való megismertetés, valamint az önértékeléshez szükséges eszközök biztosítása.

5.1.5. Az adaptív oktatás ma még korántsem általános

Ami a magyarországi gyakorlatot illeti, napi tapasztalatok, de kutatási eredmények (Nádasi 1999) alapján is megállapítható, hogy az adaptív oktatás jelenléte a közoktatás gyakorlatában szórványos. Nem gyakori, de van, bizonyítottan működő modell. Ami tehát a fentiekben leírásra került, nem a fantázia szüleménye, hanem a legjobb magyar gyakorlat és a már rendelkezésre álló elméleti tudás szintetizálásából keletkezett.

Hogy lesz-e ez a gyakorlat általánosabb? Az bizonyára alapvetően a pedagógusképzésen és azon múlik, hogy lesz-e a társadalomban az önálló, alkotó, kreatív pedagógiai munkának nagyobb becsülete.

Egy biztos: az adaptív oktatást elrendelni, bevezetni nem lehet. De hogy minél több pedagógus, minél több iskola vállalkozzék rá, a 21. század Európájának elemi társadalmi érdeke.

5.1.6. Hivatkozások

Böhm, P. u. a. 1991. Auf dem Weg zum offenen Unterricht. Wien-Klagenfurt.

Értékeljünk másképpen! 2000. Budapest, ELTE, TOFK.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Falus Iván (szerk.) 1998. Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária – Szabó Éva 1993. Készülünk a vizsgáztatásra. Budapest, Korona Kiadó.

Hierdeis, H. – Hug, Th. 1997. Padagogische Alltagstheorien und Erziehungs-wissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.

Hofer, M. 1986. Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen-Toronto-Zürich, Verlag für Psychologie.

Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária 2000. Pedagógiai tervezés. Pécs, Comenius Bt.

M. Nádasi Mária 1999. Az oktatás módszerei. Kézirat. OKI.

M. Nádasi Mária 1986. Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Budapest, Tankönyvkiadó.

M. Nádasi Mária 2001. Adaptivitás az oktatásban. Pécs, Comenius Bt.

M. Nádasi Mária 1998b. Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In Falus I. (szerk.) 1998,368-391. M. Nádasi Mária 1998a. Az oktatás szervezeti keretei és formái. In Falus I. (szerk.) 1998, 345-367. Olechowski, R. -Rieder, K. (Hrsg.) 1990. Motivieren ohne Noten. Wien-München, Jugendund Volk. Olechowski, R. – Persy E. (Hrsg.) 1987. Fördernde Leistungbeurteilung. Wien.

Osinger, D. 1993. Offene Lernformen in der Mittelstufe. Padagogik Innovativ, 2.

Pagitsch, L. 1978. Diferenzierung in der Grundschule. Erziehung und Unterricht, 4.

Sickinger, A. 1913. Über naturgemafie Organisation des grofistadtischen Volksschulswesens im allgemeinen und über das mannheimer Volksschulsystem im besonderen. Frankfurt, 3-10.

Vierlinger, R. – Feiner, W. 1974. Innere Differenzierung. Linz, Oberösterreichischer Landesverlag. Wallrabenstein, W. 1989. Offener Unterricht. Hamburg macht Schule I.

Yates, A. 1972. Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim-Basel, Beltz Verlag.

5.2. E.2. HUNYADY ZSUZSA Társas kapcsolatok az iskolai közösségben[17]

(Részletek)

A társas kapcsolatok témaköre sok tudományág érdeklődési körébe tartozik. Az embertudományok, különösen a pszichológia, szociológia, antropológia és pedagógia kitüntetett figyelmet szentel a személyközi viszonyok elemzésének, gyakorta egyazon periódusban s rokon jellegű szakmai kérdések alapján teszik vizsgálat tárgyává az egyén kapcsolatrendszerének alakulását.

Elmondható, hogy a tanulók személyközi kapcsolatainak módszeres tanulmányozása a kezdetektől mindmáig négyféle nézőpontból, négyféle paradigma jegyében folyt le és folyik. Ezek:

1. az emberi személyiség társas természetének feltárása;

2. a személyközi érzelmi kapcsolatok mint a közösségek formálásának belső hatótényezője s egyszersmind eredménye;

3. a társadalmi viszonyokba beágyazódó társas kapcsolatok;

4. a társas kapcsolatok mint a személyiség erőforrásai.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy az egymást követő és bizonyos értelemben a korszellemet tükröző paradigmák kiindulópontja a személyiség, a közösség, a társadalmi meghatározottság és a személyes „társas tőke”.

[17] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2002, Peter Lang Kiadó, 151-167.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A továbbiakban ezeket a megközelítésmódokat tekintjük át röviden, kiemelve pedagógiai relevanciájukat.

5.2.1. 1. Az emberi személyiség társas jellegének bemutatása

Az egyén személyiséggé válásának egyedi – de életkorilag és kulturálisan meghatározottan általános vonásokat is mutató – fejlődésében a pszichológia nagy jelentőséget tulajdonít a társas kapcsolatoknak. Ezek alakulása közben sajátítják el a gyerekek társadalmuk normáit, értékeit, ismereteit, azaz szocializálódnak. E folyamat másik oldalaként a társas kapcsolatokból visszajelzést kapnak saját érzelmeikről, tapasztalataik feldolgozásáról, viselkedésmódjukról, arról, hogy miként értelmezik saját magukat másokhoz való kapcsolatukban, vagyis milyen képet alkotnak meg magukról. Ebben az összetett folyamatban – születéstől kezdve – rendkívüli szerepe van a felnőtteknek, elsősorban a gondozó szülőknek, családtagoknak, majd – ha jár a gyerek bölcsődébe, óvodába – a hivatásos gondozóknak, nevelőknek is. Kissé leegyszerűsítve szerepüket, azt mondhatjuk, ők szabják meg, hogyan kell viselkedni, s ők jutalmazzák vagy büntetik a gyerekek valóságos magatartását, illetve döntően ők alakítják úgy a gyerekek életét, hogy megtapasztalhassák a társas viselkedés különböző formáit, amely tapasztalatokat azután egyéni módon szelektálnak és értelmeznek. Az iskoláskor küszöbére érve a gyerekek már nagyon sok mindent megtanulnak e feszültségekkel terhes folyamatban: különböző, elsősorban családi szerepeiket, az azokhoz kapcsolódó elvárásokat, alakul nemi identitásuk, bizonyos gyakorlatra tesznek szert érzelmeik (elsősorban agressziójuk) korlátozásában, mások jogainak felismerésében s többé-kevésbé egyértelmű képet tudnak alkotni önmagukról, saját viselkedési reakciójukról az (addig megismert) élethelyzetekben.

Az iskola azonban merőben új követelményeket jelent a gyerek számára: hirtelen sok, új nehezen átlátható szabályhoz kell igazodnia, mindennapjai kötöttebb életrendbe illeszkednek, vágyainak, szükségleteinek kielégítésében a korábbiaknál sokkal korlátozottabb, képesnek kell lennie késleltetni azokat. Társas kapcsolatai átrendeződnek: megszaporodnak személypercepciós gondjai, mivel ismerős társainak csak kis részével találkozik újra, viszont számos új gyerekkel kerül kapcsolatba s azonnal rivális helyzetbe. Ugyanis bevallottan vagy önkéntelenül, de valamennyien minél nagyobb figyelmet, törődést akarnak elnyerni a többé- kevésbé biztonságot nyújtó felnőtt, a tanító jóindulatából. Érdekeik ezen a ponton ellentétesek, a szociális tanulásnak fontos tárgya lesz az érdekérvényesítés különböző módjainak megismerése és gyakorlása.

A tanítóhoz fűződő viszony erős érzelmi jellegét egy friss vizsgálati adalékkal illusztráljuk: 6 éves első osztályosokkal az iskoláról, az iskolakezdésről készítettünk interjúkat. Ennek részeként kértük, hogy rajzolják le tanítójukat, amikor az örül, illetve amikor mérges. Az ábrázolások változatosak: a pár hónapja iskolás gyerekek rajzain megjelenik a mosolygó és az eltorzult fejű, „Rezsőt” kiáltó emberalak, az örömtől angyal képében repdeső s mérgében kivörösödő, ördögszarvú figura. A derűs tanító ábrázolását többször kíséri ragyogó napsütés, s a pedagógus kedvének elborulását az időjárás is követi: a napot ilyenkor rendre felhő takarja el (Serfőző – Nádasi – Hunyady 2001).

A társas kapcsolatok és a személyiség alakulásában fontos elem a kommunikáció fejlődése: az iskola kezdő szakaszának alapvető funkciója a verbális (szóbeli, írásbeli) kifejezőkészség fejlesztése, az úgynevezett kultúrtechnikák elsajátíttatása, a sikeres kommunikáció gyakorlása különböző interakciókban. Az iménti példa azt is demonstrálja, hogy iskoláskorukra a gyerekek képesek felismerni a társas helyzetekben is megjelenő érzelmi állapotokat, sőt megtanulják a metakommunikációs jelzések értelmezését is.

Döntő változást jelent a gyerek életében az iskolai szituációban megjelenő teljesít- ményelvűség: helye a társas közegben már nem eleve adott (mint például a családban, ahová beleszületik valahányadik gyerekként, s ami nagymértékben meg is szabja helyét és lehetséges szerepkörét), hanem egyre inkább a teljesítménytől függ. Ami persze különbözőfajta lehet, a tanító elismerését eleinte egyaránt kivívhatja normatisztelő magatartásával és a szép betűkerekítéssel. De az elismerésért a felnőttnél és a gyerekek körében is meg kell küzdeni, állandóan „teljesíteni kell”, s ennek sikerétől függ az elfogadottság mértéke (Dreeben 1968, idézi Somlai 1997).

Fokozatosan az iskola válik a kortárskapcsolatok fő keretévé. (Ez érthető is, ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a gyerekek, serdülők ébren töltött idejüknek nagy hányadát az iskolában töltik, s ennek megfelelően közös élményeik jelentős része is innen származik. Például a 6-12 éves amerikai gyerekekre vonatkozó vizsgálatok szerint a kortársakkal töltött idő az ébrenlét 40 százaléka, kétszer több, mint az iskoláskor előtti periódusban. Ezzel arányosan csökken a szülőkkel töltött idő (Barker és Wright 1955; Hill és Stafford 1980). A kapcsolatok alakítása a kortársakkal, helyüknek megtalálása a csoportban szintén sajátos feladat a gyerekek számára, amelynek megoldásában fontos szerepet játszanak olyan tényezők, mint a társas szabályok (addig főként a játékszabályok elfogadásán, gyakorlásán csiszolt) ismerete és méltánylása, illetve képesség a másik ember nézőpontjának figyelembevételére.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az iskolában (is) kialakuló baráti kapcsolatokban a gyerekek átélhetik a nagyjából egyenlőnek tekinthető) emberek közötti viszonyokat, tökéletesíthetik kommunikációs, kapcsolatteremtési képességeiket; információs forrásként szolgálnak másokról, a világról és önmagukról, érzelmi biztonságot jelentenek és a barátságok a későbbi intim kapcsolatok modelljeivé válhatnak (Hartup 1992). A barátságok kialakulásában – az azonos térben együtt töltött időn kívül – általában nagy szerepe van a hasonlóságnak: a gyerekek úgy érzik, a hasonló életkorú, nemű, érdeklődésű, teljesítményű, véleményű társaikkal szívesen vannak együtt, szeretnek különböző dolgokat együtt csinálni, sokat beszélgetni, vitáikat, konfliktusaikat is gyorsabban tudják megoldani, és azt gondolják, hogy nehéz helyzetükben számíthatnak a másik megértésére és segítségére.

A barátkozásnak ezek az általános vonásai nem azonos módon és súllyal jellemzik a különböző életkorú gyerekeket. Az iskoláskor kezdő periódusában a közös tevékenységben való részvétel a fő ok, aminek alapján barátkoznak a gyerekek. Eltér a fiúk és a lányok baráti kapcsolatainak a jellege is: nemcsak másféle a közös tevékenység (kulturálisan is meghatározott módon alakulnak ki „lányos” és „fiús” játékok), hanem eltér a kapcsolatok száma is (a lányoknak kevesebb barátjuk van, a fiúk könnyebben teremtenek kapcsolatot azokkal, akik nem tartoznak szoros baráti körükbe). Más az intimitás foka is: a leányok kapcsolatait sokkal erősebb intimitási igény jellemzi, mint a fiúkét.

A serdülőkorban megváltoznak a hangsúlyok: a közös érdeklődési kör, a hasonló értékek és attitűdök, az egymás iránti lojalitás és az intimitás válik fontossá a barátság szempontjából. A megértő támogatás elvárása döntő kritériummá válik a kapcsolatban. Különösen a leányok számára nélkülözhetetlen a megbízható barátnő önmaguk megismerésének, önmeghatározásuk hosszú belső pszichológiai, illetve – ütközésektől sem mentes – külső társas folyamataiban. S bár a fiúk kapcsolataiban is megnő a lojalitás szerepe, őket ebben az időszakban kezdi igazán érdekelni a csoporton belüli társas befolyás, a vezetői pozíció (s a vele járó „hatalmi” helyzet) megszerzésének lehetősége. A serdülőkorban megváltozik a nemek egymáshoz való viszonya is: az azonos nemű barátok mellett egyre fontosabbá válnak a különnemű párkapcsolatok is. (A Cole szerzőpáros fejlődés-lélektani kézikönyvében ismerteti Dunphy ausztrál szociológus 13-21 éves fiatalok körében végzett több évtizedes, de sokak által ma is relevánsnak tartott vizsgálatát. Ebben a kutató különböző társas alakulatok (a klikkeknek nevezett közvetlen kontaktusra épülő 6-7 fős, azonos neműekből álló csoportok és a nagyobb létszámú, 15-30 fős, fontos attitűdök vagy tevékenységek köré szerveződő heteroszexuális csoportok, „bandák”) szerepét elemezte a szexuális kapcsolatok kialakulásában (Cole és Cole 1998, 605-607).

Úgy tűnik tehát, hogy az intézményes nevelésre, oktatásra szakosodott iskola a korábbiaknál sokkal nagyobb önállóságot, erőfeszítést és fejlettebb szociális készségeket igényel a gyermekektől s egyszersmind – tudatos munkájával, spontán hatásaival és társas közegével – fejleszti is azokat. A barátság s általában az iskolában létrejövő társas kapcsolatok, a kortársak közötti interakció alkalmas terepül szolgálnak a gyerekek társas kompetenciája fejlődéséhez-fejlesztéséhez (Nagy 2000), az érzelmi töltetű személyes kapcsolatok az emberi személyiség lényegi jellemzői, feltárásuk révén az ember – úgymond – társas természetének jellegzetességét ragadjuk meg.

[...]

5.2.2. 2. Az interperszonális érzelmi kapcsolatok mint belső hatótényezők, egyidejűleg a közösségformálás eredményei

Az iskolai társas kapcsolatok második megközelítési módja a közösségek érzelmi szerkezetének feltárása volt. Ez az a szociálpszichológiai jelenségszféra, amelyet a magyar Mérei Ferenc alapvető művének címében „a közösségek rejtett hálózatának” nevez. Mérei francia közvetítéssel találkozott a szociometria elméletével és módszerével, amelyen – a korabeli európai korszellemnek megfelelően – jelentős változtatásokat hajtott végre.

Erős kritikával illette Moreno munkásságát. Felrótta neki, hogy az egyénre koncentrál, s miközben annak társadalmi beágyazottságát lényegesnek, sőt lényeginek tartja, aközben a személyiség társadalmi viszonyai szerinte kimerülnek az egyén által megélt, illetve a vele kapcsolatban megélt érzelmekben, amelyek áramlása, áradása és apadása ily módon a tovább nem magyarázható szubjektivitás szférájába tartozik. Társadalomképe ezért nemcsak a szoros értelmében atomisztikus, hanem rációmentes is: az öntörvényű szubjektivitás önmozgására korlátozódik.

Mérei nézeteinek formálódására nagy hatást tett az alaklélektan, amelynek az a német nyelvterületről Amerikába származott Kurt Lewin volt képviselője, aki kidolgozta és meghonosította a csoportdinamika fogalmát (Lewin 1975). Ennek lényeges gondolati kiindulópontja és végkövetkeztetése az volt, hogy a csoport az valami egészleges képződmény, több és más, mint tagjainak puszta összessége, sajátos belső szerveződési törvényei vannak, amelyek kihatnak a csoporttagok helyzetére és magatartására. Mérei egyik első hazai

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

képviselője volt Lewin kísérleti módszerhez kötött csoportfelfogásának, és ezt szellemesen összekapcsolta a csoporttagok közötti érzelmi kapcsolatok szociometrikus vizsgálatával, állítván, hogy az érzelmi kapcsolatok a csoport egészére jellemző sajátos szerkezetet alkotnak (Mérei 1970).

Mérei tehát a csoportot tekintette elsődlegesnek, a társas kapcsolatok vizsgálatát is a csoport nézőpontjából végezte. A csoport egyik legjellemzőbb ismérvének tartotta, hogy hogyan alakulnak benne a rokon- és ellenszenvet kifejező választások, ezek hogyan oszlanak el a csoport tagjai között, s hogy mintázatuk mintegy térképszerűen – hogyan ábrázolható. Később a funkcionális szerepekre való választások vizsgálatát is bevezette, s mindezek alapján leírta a csoport különböző fejlettségi állapotát, ezen állapotokat mért változókkal tudta jellemezni, empirikus alapot kínált a csoportok tipizálásához. Ebben a megközelítésmódban az egyének helyzete a csoport szerkezetén keresztül elemezhető: az egyének társas kompetenciája jellemezhető azzal, hogy ki hol foglal helyet a csoport bonyolult szövedékű kapcsolatrendszerében.

A csoportkutatás a 20. században hosszú évtizedekig megszabta a szociálpszichológia (és a szociológia) főbb tájékozódási irányait, az elméletekben és részeredményekben bővelkedő szakmai irodalom világszerte hatással volt a pedagógiára is. Mind a közösségi társadalom eszményén alapuló, mind a gyermek személyiségfejlődéséhez szükséges társas közegnek jelentőséget tulajdonító pedagógiai koncepciók használják a közösség fogalmát, úgy tekintve azt, mint egy sajátos minőségű csoportot (Bábosik 1997; Németh – Skiera 1999). A pedagógiai szándékkal formált közösségre is jellemző, hogy tagjait a közös érdekek, a közös célok, a közös értékrend, illetve a három tényező meglétének s más csoportoktól megkülönböztető jellegének tudata (a „mi-tudat") köti össze (Hankiss 1982). Ugyanakkor a nevelési hatások igénylik a személyes kontaktus lehetőségét, ezért a pedagógiai intézményekben az ún. közvetlen (vagy kon- taktusos) közösségek létrehozását preferáljuk, s mivel a nevelés intencionált tevékenység (Luhmann 1984), csak olyan csoportokat tekintünk közösségnek, melyek nem antiszociálisak, amelyekben a kialakuló és képviselt értékrend(ek) nincsen(ek) kifejezetten ellentétben a nevelési célokkal, s nem befolyásol(ják) károsan a gyermekek fejlődését.

Méreit egyébként a tudományos eszmék integrálása mellett az is eltávolította az egyén társas természetének individualisztikus felfogásától, hogy a negyvenes években a közösségi társadalom eszményét vallotta, s igyekezett a szociálpszichológiai megalapozással rendelkező pedagógia révén a gyakorlatban is szolgálni azt. Ezért ő maga és tanítványai számos tényszerű, pedagógiai relevanciájú kutatást végeztek és publikáltak Magyarországon, ezzel sajátos színt és empirikus értelmet adtak a közösségről szóló terjedelmes politikai és pedagógiai irodalomnak. Ezt a szerves fejlődést azonban megszakította az 1949-1950-ben bekövetkezett politikai fordulat, ami – egyebek között – együtt járt a közösségi eszmény torzulásával. A szovjet befolyási övezet részeként Magyarországon is tért hódított egy közösségi dogmatika, amely elvonatkoztatott, megmerevedett, átideologizált feltételezéseket és előírásokat tartalmazott arról, hogy milyen, illetőleg milyennek kell lennie a kommunizmus felé tartó társadalom kollektíváinak s a kollektívában mintegy felolvadó egyénnek. Ez az átpolitizált irányvétel jobb esetben Makarenkóhoz és közösségi nevelési eljárásaihoz kötődött. Az ő sokarcú, sokolvasatú életműve arra is lehetőséget adott, hogy valós közösségi nevelési módszertant és humánus pedagógiai alapállást azonosítsunk benne (vagy vetítsünk bele).

A hatvanas évek végétől kezdve – a lassanként puhuló frazeológia fenntartásával, később attól való elszakadással – a közösségi nevelés elmélete és gyakorlata társult és gazdagodott a társas kapcsolatok szemléletével, vizsgálatával. Így szerephez jutott a társas kapcsolatok leírásában bevált szociometria, amely a pedagógiai irodalomban kifejezi és növeli azt az igényt, hogy a célok és normatív elképzelések társuljanak tényismerettel, a feltételek és az eredmények tényszerű feltárásával. Ugyanakkor – s ez a tudománytörténeti előzmények ismeretében paradoxnak is tűnhet – éppen a csoportok érzelmi és funkcionális szerkezetének empirikus vizsgálata segített tudatosítani a közösségi szellemiségű pedagógiában, hogy a tanulócsoportok egyes tanulókból állnak, a köztük lévő viszonyokat formáljuk, s e viszonyok alakítása révén neveljük az egyes tanulókat.

Az iskolai nevelés, oktatás évszázadok óta, ma is többé-kevésbé állandó csoportok keretében zajlik. (Valójában még a teljesen individuális tanulást preferáló reformpedagógiai koncepciók alapján működő iskolák is létrehoznak, gyakran életkorilag heterogén csoportokat, amelyek keretében a gyerekek egyéni ütemben végzik tanulmányi feladataikat.) Az iskolák többségében életkorilag (lényegében) homogén osztályokba rendezik a gyerekeket, s az így kialakított csoportokban zajlik az alapvető és legtöbb időt igénybevevő tanulás, illetve más típusú szervezett foglalkozás is. Ezek az osztályok nem – normatív értelemben vett – közösségek, de a bennük spontán lezajló csoportfolyamatok és a tudatos pedagógiai hatások eredményeképpen azzá válhatnak. A pszichológia és a neveléstudomány fontos felismerése, hogy az emberi-tanulói közösség külső formái élettelenek és érthetetlenek a közösség tagjait összefűző társas kapcsolatok érzelmi töltete, jellegzetes atmoszféráját teremtő struktúrája nélkül. Ezért állíthatjuk, hogy a közösségek formálásának belső hatótényezője s egyúttal eredménye a személyek közti kapcsolatok kialakult rendszere.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Utaltunk már arra, hogy a gyermeknek milyen fontos a kortárs csoportban kivívott hely: számos vizsgálat bizonyítja, hogy az egyénre nézve hosszú távú hatása van a közösségben kialakult hierarchikus rendnek (másként fejlődik a folyamatosan vezető pozícióban lévő gyermek személyisége s másként az állandóan magányos, esetleg kitaszított, perifériára szorult gyerek élete); bizonyítható, hogy a jól strukturált, harmonikus kapcsolatrendszerű osztályokban egyaránt eredményesebbek a tanárok s a tanulók is. A közösségek alakulását számos tényező befolyásolja, egyebek között a tudatos pedagógiai tevékenység szándékolt és szándéktalan hatásai, mindenekelőtt a teljesítménybeli sikerek és kudarcok, illetve a gyerekek tevékenységének és viselkedésének folyamatos értékelése.

Az iskolai személyes – elsősorban az alaptevékenységben, a tanulásban produkált – teljesítmény és a kortársi kapcsolatok sok szálon összefüggnek egymással. Számos korai pszichológiai, pedagógiai vizsgálat foglalkozott azzal, hogy miként hatnak a társak a tanulmányi eredményekre. Pozitív és negatív előjelű hatások egyaránt kimutathatók, lényegében attól függően, hogy az adott iskolai csoportban milyen értékek dominálnak: a tudás jelentőségének felismerése megmarad-e csak a hivatalosan deklarált (esetleg a szülők által sem igazán támogatott) értékek körében vagy a diákok családi és iskolai szocializációs hatások következtében maguk is fontosnak tartják azt, s képesek érte erőfeszítéseket tenni. Nyilvánvalóan, ha egy intézményben az előbbi alternatíva érvényesül, akkor végletesen elszakadnak egymástól az intézmény és a gyermekcsoport céljai, elfogadott értékei, s az iskola nem fogja tudni alapvető funkcióját betölteni, s könnyebben hódítanak teret olyan értékrendek, magatartásformák, amelyek antiszociális irányba fordíthatják a csoportot (Munn 1999). Az is belátható viszont, s tapasztalatok is megerősítik, hogy a tudás jelentőségét elfogadó, méltányoló iskolai közhangulat facilitáló tényező, tanulásra ösztönzi a különböző képességű gyerekeket.

Mindez bizonyosan hat a gyerekek közötti érzelmi, rokon- és ellenszenvi kapcsolatokra, a kialakuló hierarchikus viszonyokra, a presztízs rangsorokra. A hatás jellege és iránya azonban sok mindentől függ. Mindenekelőtt az életkortól: általánosságban elmondható, hogy az iskoláztatás kezdetén a gyerekek hajlandók az érzelmileg is elfogadott felnőtt, a tanító értékítéleteit átvenni s a pedagógusi elismerés fényében elfogadni vagy elutasítani egyes társaikat. Az is valószínű, hogy a tanulmányi teljesítményeknek ez a direkt hatása az életkor növekedésével szinte automatikusan csökken, ami azonban nem jelenti azt, hogy a serdülőkor után ne lehetne körükben fontos szempont a tanulmányi siker vagy kudarc akár a barátkozásban is. De ekkor már nem a tanár – esetleg pusztán osztályzattal kifejezett – értékelését követik, hanem egyéni mérlegelés alapján ismerik el a teljesítményt, illetve a tágabb horizontú, a közös érdeklődésen alapuló, sokféle forrásból önállóan is bővített tudás a barátkozás alapja. A tudást, tanulmányi teljesítményt értékként méltányló iskolai közösségekben a gyengén teljesítők sorsa gyakran az elutasítás, a perifériára szorulás.

A tanulmányi teljesítmény és az érzelmi kapcsolatok összefüggésének elemzését tovább nehezítik azok a vizsgálati adalékok, amelyek szerint úgy tűnik, a tanulmányi teljesítmény hatását a nemcsak a nagyon jól vagy nagyon rosszul teljesítők kapcsolatrendszerében lehet felfedezni, hanem az adott csoporton, osztályon belül mindenkiében. Vannak olyan szociometrikus mérések, amelyekben kiskamaszok és serdülők társválasztásaiban kimutatható egyfajta lépcsőzetesség: a rokonszenvek nem egyoldalúan a legjobbak felé áramoltak, de a különböző teljesítménycsoportokba tartozó tanulók a sajátjuknál eggyel sikeresebb kategóriába tartozókkal akartak jellemzően barátkozni (Hunyady 1977).

Ezek a folyamatok gyakran járnak azzal a következménnyel, hogy a tanulmányi teljesítményen alapuló rangsor olyan erős hatást gyakorol a csoportbeli kapcsolatokra, az elfogadások és elutasítások mértékére, majd ezek nyomán a (fejlesztő) tevékenységekben való részvétel lehetőségeire, hogy kialakul a közösségben egy merev hierarchikus struktúra, szinte változtathatatlan egyéni pozíciókkal. Ez a pedagógiai célokat tekintve kedvezőtlen, mivel a hierarchikus rendszerek nem adnak módot a demokratikus, az egyrangúságra és együttműködésre épülő kapcsolatok és készségek fejlesztésére. S méltánytalan is, hiszen a tudás megszerzésében, a tanulásban elért sikerek értelemszerűen nemcsak a motivációtól, értékpreferenciáktól, hanem az egyéni adottságoktól, képességektől is nagymértékben függnek. Éppen ezért a tanulmányi teljesítmény és az iskolai közösség társas kapcsolatrendszerének egymásra hatását befolyásolja az is, hogy az intézményben milyen másfajta teljesítmények fontosak még. Kérdés tehát, hogy az iskolai közösség életében a tanuláson kívül vannak-e olyan tevékenységek, amelyben a másfajta képességekkel rendelkező tanulók érhetnek el sikereket, produkálhatnak jó teljesítményeket, s ezáltal megszerezhetik a társak és tanárok támogató elismerését. Ha a kérdésre igennel válaszolhatunk, akkor feltételezhető, hogy az osztály társaskapcsolati hálója kiegyensúlyozottabb, harmonikusabb lesz. Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepe van azoknak a tevékenységeknek, amelyekben nyilvánvaló a tevékenység hasznának társas-közösségi jellege.

5.2.3. 3. A társadalmi viszonyokba beágyazódó társas kapcsolatok

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A tanulói teljesítmények pedagógiai értékelésének és hatásának elemzése már átvezet a társas kapcsolatok harmadik megközelítési módjához: a meghatározó tényezők vizsgálatához, ahhoz a felismeréshez, hogy az érzelmi színezetű társas kapcsolatok társadalmi viszonyok keretébe illeszkednek, azok hatását viselik magukon, s azok hatásának közvetítésében fontos szerepet játszanak.

Folytatva a társas kapcsolatok kutatásának eddig érintett tudománytörténeti vonulatát, vissza kell utalnom a Morenóról írottakra. Abból kiderült, hogy tőle távolt állt az „ember társas természete" társadalmi determinációjának gondolata, Mérei azonban vizsgálatok tömegében mutatta fel annak lehetőségét, hogy ne csak leírjuk a szociometrikus kapcsolatokat, hanem azonosítsuk is azokat a hatótényezőket, amelyek a szociometriai kapcsolatokat formálják. Amint utaltunk is rá, a hatvanas évektől Mérei és más szakemberek a magyar neveléstudományban is meghonosították ezt a szemléletet (Vastagh 1976; Várhegyi 1964; Hunyady 1972; Pataki – Hunyady 1972). Azonban a társas kapcsolatok kutatása iránt a szociálpszichológia nemzetközi szakirodalmában a nyolcvanas évektől egyértelműen lanyhult az érdeklődés, amit maga Mérei is érzett s a szociometria újszerűségének megszűnésével, standard társadalomtudományi megközelítésmóddá és metodikává válásával magyarázott. Visszatekintve, ma már tudható, hogy a szociálpszichológia elfordulása az érzelmi színezetű társas kapcsolatoktól együtt járt a pszichológia, sőt a szociológia egészében végbemenő kognitív fordulattal, sőt annak folyománya volt. A szociálpszichológusok a radikális kognitív irány szemléleti elhatalmasodásának idején és keretében a társas-társadalmi kapcsolatok jelenségvilágából szinte kizárólag a személyek és csoportok megismerésének folyamata iránt árultak el szakmai érdeklődést. Sok más mellett ez végét jelentette a szociometriai, illetve az e névhez kötődő társas kapcsolat kutatásoknak, mint ahogy a megismerő egyén mellett a csoport sem igen jelent meg más minőségben, mint a megismerés tárgya, esetleg mint a szociális tudás szociális hordozója. A tudományos kutatások irányának ez a változása szintén nem erősítette a társas kapcsolatok társadalmi összefüggéseinek vizsgálatát.

A társas-közösségi kapcsolatok társadalmi beágyazottsága különösen jól megfigyelhető nagyobb társadalmi-eszmei változások idején. A kilencvenes évek elején Kelet- és Közép-Európában nagy hatású, végül is a nagyhatalmak kétpólusú politikai elrendeződését is megváltoztató társadalmi-gazdasági folyamatok zajlottak le. Ezek következményei átformálták az érintett térségek szellemi életét is, Magyarországon is újraorientálták az empirikus társadalomkutatást. Témánk szempontjából fontos, hogy egyszerre veszett el a közösségi mítosz (többek között mint a pedagógiai, szociológiai és szociálpszichológiai vizsgálódások eszmei támpontja) s az a feltételrendszer, amely az iskolákban folyó ez irányú empirikus vizsgálatok lehetőségét korábban biztosította. A társadalomban felerősödtek az individualista értékrend érvényesítésének gyakorlati és eszmei tendenciái, megfigyelhetőek a társadalmi változásokkal együtt járó dezintegráció jelenségei is.

Az iskola belső világát alapjaiban érintette a tanulás és tanultság értékének megváltozása. Az utóbbi bő évtizedben e kérdésben is erőteljes polarizálódási folyamatok indultak meg: a társadalom felső és felső-középső rétege egyre fontosabbnak tartja a magas színvonalú oktatást, s ennek biztosítására létrehozta az elit iskolák hálózatát (vagy elérhető színvonalas intézmény hiányában hajlandó és képes megvenni iskolán kívül a szükséges oktatási szolgáltatásokat). Ezzel párhuzamosan az előnytelen helyzetű rétegek szemében – társadalmi tapasztalataik alapján – csökkent az iskolában megszerezhető tudás jelentősége, vele együtt az iskola presztízse is. A kiterjesztett tankötelezettség következtében viszont hosszabb ideig járnak iskolába a tanulásra nem, vagy kevéssé motivált gyerekek tömegei. Társas kapcsolataikat áttételesen befolyásoló értékeik is kevésbé kapcsolódnak az iskola által preferált értékekhez.

Az iskola presztízsének alászállását sajátosan befolyásolta egy másik általánosan érvényesülő társadalmi jelenség: a kilencvenes években a rendszerváltással együtt járt az élet minden területén a tekintély megrendülése. Közvetlenebbül hatott az iskolai, gyerekek közötti viszonyokra a felnőtt generáció tekintélyének megingása. Ebben a tekintetben a szülő-gyermek kapcsolat éppúgy módosult, mint a tanár-diák viszony. Egy, a közgondolkodásban élő sztereotípiákat több évtizeden keresztül elemző kutatás 1991-es adatfelvétele bizonyítja, hogy ekkor valamennyi társadalmi-foglalkozási kategória értékelése alacsonyabb, mint tíz évvel korábban, de a változás tárgyanként különböző mértékű volt: különösen nagynak mutatkozott a hivatalos tekintély letéteményeseiről (a „tanár", a „munkahelyi vezető") értékelésében. Jellegzetes, hogy ez az értékelésbeli csökkenés nemcsak általában a tanárt mint foglalkozási kategóriát érintette, hanem a vizsgálatba bevont diákok által kiválasztott konkrét, szeretett, jónak tartott tanár személyét is (Hunyady 1996).

Az értékek átrendeződésének egyik jellegzetessége az individualizmus megerősödése, aminek máris többféle nyomát tapasztalhattuk az iskolai közösségekben, a gyerekek társas kapcsolataiban. Részben körükben is felerősödött a versengés, természetesen a legkülönfélébb területeken, a szerint, hogy melyik csoportban milyen értékeket preferálnak általában. (Ebben a folyamatban figyelmet keltő az anyagi javak terén kibontakozó, sokak számára reménytelen versengés.) Részben – nem függetlenül a versengéstől – mérhető módon csökken a gyerekek, diákok közötti szolidaritás különböző élethelyzetekben. Ezt a tendenciát látszanak alátámasztani

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

annak a kutatásnak az adatai, amelyben országos reprezentatív mintán 2000 serdülőkorú diák erkölcsi ítélőképességét vizsgálták (Szekszárdi 2001).

5.2.4. 4. A társas kapcsolatok mint a személyiség erőforrásai

E kavargó, értékbizonytalanságokkal és változásokkal terhes periódus után az évtized végén (tárgyunkkal, a társas kapcsolatokkal összefüggésben) új helyzet látszik kialakulni, amelynek tudományos elemzésében új paradigma jelentkezésének lehetünk tanúi. Más-más okból, de a világ nyugati és keleti felén egyaránt mutatkoznak jelei annak, hogy az individuális értékek mellett ismét felértékelődnek a kollektivisztikus eszmék és magatartásmódok, az emberek keresik a saját céljaik megvalósítására támogatást nyújtó közösségi formákat.

Ilyen tendenciát jelez a magyarországi diákok körében 1997-ben végzett vizsgálat, amelynek részeként az iskolai kultúrát jellemző individualisztikus versus kollekti- visztikus beállítottságot mérték attitűdskálák segítségével (Hunyady 1998). A legnagyobb egyetértéssel a kollektivisztikus beállítottságot kifejező nemek találkoztak, de ezekhez társult az önerőre támaszkodásra, az önérzet kifejezésére szolgáló megállapítás legerősebb mértékű támogatása, illetve mindazon nemek markáns elutasítása, amelyek az egyén elkülönülési lehetőségét és szuverenitás iránti igényét érinthetik.

A szociológia világviszonylatban növekvő érdeklődést szentel a társadalmi mikro- struktúráknak, felismerte a személyközi kapcsolatok hálózatának a jelentőségét a társadalmi intézmények fenntartásában és működésében. A szociológusok ugyan elhagyták, talán fel sem tudnák ma már idézni a szociometriai irodalom szakmai nyelvét és egyelőre feledik az idők során kifinomult vizsgálati technikáját is, de sajátos eszközeikkel mind többet foglalkoznak a társadalmi hálózatok jellemzőinek feltárásával, szerepük tisztázásával. Gondolatmenetükben előkelő helyet foglal el a „társas-társadalmi tőke" fogalma (Sík 1994; Angelusz – Tardos 1998), amelyet az egyének kapcsolati helyzetükkel érnek el, amit abban őriznek, s amit realizálnak társadalmi mobilitásukban, nota bene a szó gazdasági értelmében vett formájában is. E tartalmában és megfogalmazásában újszerű megközelítésmódnak – várakozásaim szerint – hatása lesz a nevelés tudományos tanulmányozásában és gyakorlati alakításában is. Eljuthatunk oda, hogy a nevelés alanyát-tárgyát képező személyiséget úgy fogjuk fel, mint társas-társadalmi kapcsolatokat építő „stratégát", aki (a szó tág értelmében vett) boldogulása érdekében eszközül használja a személyközi kapcsolatokat. Ez olyan perspektíva, amelyben új megvilágításba kerül, de legalább újra megvilágításba kerül a tanulók csoportbeli, közösségben adódó és aktívan továbbformált kapcsolatrendszere.

Tekintettel arra, hogy időben ez az utolsó – a jelenbe nyúló – paradigma, érdemes mérlegelni, hogy az iskola hogyan befolyásolhatja az egyéni „társas tőke" alakulását. Mindenekelőtt olyan tapasztalati terepet és gyakorlatokat („skilleket") nyújthat, amelyek révén a gyerekek, ifjak sikeresebben tudnak társas-társadalmi kapcsolatrendszerekbe belépni és maguk számára kapcsolatokat teremteni, s olyan szociális motívumokat, amelyek a társak, a kisebb-nagyobb emberi csoportok számára is hasznos tevékenységre ösztönzik őket.

Az iskola kiváló terepe lehet az együttműködési (kooperációs képességek fejlesztésének. A nemzetközi és magyarországi neveléstudomány nagy figyelmet szentel a kooperatív tanulási formáknak (Nádasi 1986; 2001; Horváth 1994; Slavin 1990). Az érdeklődés két megfontolásból táplálkozik: egyfelől abból, hogy a tanulók hatékony oktatásának feltétele a differenciált, a gyerekek sajátosságaihoz igazodó fejlesztés, másfelől általános cél a gyerekek együttműködési készségeinek, képességeinek kimunkálása. Ebben a tanulásszervezési módban közvetlenül tapasztalhatják meg a kölcsönös és felelős függés viszonyait, a feladat- és munkamegosztás értelmes módjait, a közösségi és önkontroll szükségességét, a szolidaritás érzését, a társnak nyújtott segítség kölcsönös hasznát.

Az iskolának, mint minden emberi csoportnak, velejárója a versengés (Fülöp 1997). Az iskolai társas közösségek lehetőséget teremtenek a társas összehasonlításra (Pestinger 1976), annak megtanulására, hogy miként lehet versengeni a megfelelő szabályok betartásával. A gyerekek tapasztalatokat szerezhetnek önmagukról: mikor, milyen tevékenységben ösztönzi őket a versenyhelyzet, s mikor gátolja inkább; hogyan tudják kezelni a versengésből fakadó feszültségeket; hogyan viselik el a kudarcok és sikerek egyéni és szociális terhét.

A csoportban kialakuló érzelmi viszonyok, a közös tevékenységek, a rivalizálás konfliktusokhoz vezethetnek. A társak közötti ütközések az iskolai közösségekben is sűrűn előfordulnak, megoldásuk-megoldódásuk gyakran – érzelmi, presztízs- vagy más – veszteségekkel jár az egyik fél számára, olykor „betokosodnak", hosszú távon romboló hatásúakká válnak: gyanakvóvá, agresszívvá vagy éppen szorongásossá tehetik a gyereket. A társak közötti konfliktusok megoldásában pedagógiai tapintattal és szakértelemmel közreműködő tanár segítségével

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

konfliktuskezelési technikákat, empátiát lehet tanulni, s tapasztalatokat szerezhetnek önmaguk mentálhigiénés karbantartásáról (Deutsch 1973; Gordon 1989; Szekszárdi 1995; Bagdy – Telkes 1988).

Az persze, hogy az iskola társas világában szerzett szociális tapasztalatokból, indíttatásokból mi marad meg, mi hogyan járul hozzá a felnőtt társadalmi léthez, pontosan nem határozható meg. Annyi azonban bizonyos, hogy szükségesek a fejlődő személyiség autonómiájának (Kutnick 1990), moralitásának (Piaget 1990; Váriné 1994) kialakulásához, nélkülük sem az ember belső harmóniája, sem külső boldogulása nem biztosított.

5.2.5. Hivatkozások

Angelusz Róbert – Tardos Róbert 1998. A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In Társadalmi riport 1998. Budapest, Tárki, 237–256.

Bábosik István (szerk.) 1997. A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó.

Bagdy Emőke – Telkes József 1988. Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Budapest, Tankönyvkiadó.

Barker, R. G. – Wright, H. F. 1955. Midwest and its children. New York, Harper Row.

Cole, M. – Cole, Sh., R. 1998. Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó.

Deutsch, M. 1973. The resolution of Conflict. New Haven, Yale University Press.

Festinger, L. A. 1954. A társadalmi összehasonlítás folyamatának elmélete. In Pataki Ferenc (szerk.) 1976. Pedagógiai szociálpszichológia.. Budapest, Gondolat, 259–290.

Forgách József 1993. A társas érintkezés pszichológiája Budapest, Gondolat.

Fülöp Márta 1997. Versengés az iskolában. In Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Összeállította Mészáros Aranka. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 172–197.

Gordon, Th. 1989. A tanári hatékonyság fejlesztése. A TET-módszer. Budapest, Gondolat.

Hankiss Elemér 1982. A közösségek válsága. In Diagnózisok. Budapest, Magvető Kiadó.

Hartup, W. W. 1978. Children and their friends. In McGurh, H. (ed.): Issues in childhood social development. London, Menthuen.

Hill, R. C. – Stafford, F. P. 1980. Parental care of children: Time diary estimates of quantity, predictability and variety. Journal of Human Research, 15. 219–239.

Horváth Attila 1994. Kooperatív technikák. Altern. füzetek. OKI Iskolafejlesztési Központ.

Hunyady György 1970. A szociometriai módszer és az interperszonális viszony. In Pszichológiai tanulmányok. XII. Budapest, Akadémiai Kiadó, 136-151.

Hunyady György 1996. Sztereotípiák a változó közgondolkodásban. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Hunyady György 1998. Egy új generáció társadalomképe és neveléssel kapcsolatos attitűdjei-Tanulók mintái a 90-es évek második felében. In Közoktatás-kutatás 1996–1997. Budapest, 9–44.

Hunyady Györgyné 1970. A közösségi helyzet és a kollektivizmus összefüggésének kísérleti vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 10. 865-880.

Hunyady Györgyné 1977. Kollektivitás az iskolai osztályokban. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Kulcsár Zsuzsa (szerk.) 1999. Morális fejlődés, empátia és altruizmus. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Kutnick, P. 1990. Social development of the child and the promotion of autonomy in the classroom. In Rogers, C. – Kutnick P. (ed.): The Social Psychology of the Primary School. London-New York, Routledge, 110-131.

Lewin, Kurt 1975. Csoportdinamika. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Luhmann, N. 1984. Soziale Systeme. Frankfurt, Suhrkamp.

Mérei Ferenc 1970. Közösségek rejtett hálózata. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Munn, P. 1999. The „Darker Side" of Pupil Culture: Discipline and Bullying in Schools. In Prosser, J. (ed.): Social Culture. London, PCP, 111-122.

Nagy József 2000. XXI. század és nevelés. Budapest, Osiris Kiadó.

Nádasi Mária 1986. Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Budapest, Tankönyvkiadó.

Nádasi Mária 2001. Adaptív pedagógia. Pécs, Comenius Kiadó.

Németh A. – Skiera E. 1999. Reformpedagógia és az iskola reformja. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pataki Ferenc – Hunyady György 1972. A csoportkohézió. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Piaget, J. 1990. Hat pszichológiai tanulmány. Budapest, Piaget Alapítvány.

Prosser, J. (ed.) 1999. Social Culture. London, Paul Chapman Publishing Ltd.

Serfőző Mónika – Nádasi Mária – Hunyady Györgyné 2000. A társadalmi kapcsolatrendszerbe ágyazott iskola. Imázs -szolgáltatás – kontroll. Kézirat.

Sík, E. 1994. Network capital in capitalist, communist and post-communist societies. International Contributions to Labor Studies, 4. 73–93.

Slavin, R. E. 1990. Co-operative learning. In Rogers, C. – Kutnick, P. (ed.): The Social Psychology of the Primary School. London-New York, Routledge, 110–131.

Somlai Péter 1997. Szocializáció. A kulturális és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Budapest, Corvina.

Szekszárdi Júlia 1995. Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE.

Szekszárdi és mtsai 2001. Serdülő tanulók erkölcsi gondolkodásának kérdőíves vizsgálata. Kézirat.

Vastagh Zoltán 1976. A szociometriai adatok értelmezése a nevelés folyamatában. In Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Budapest, Akadémiai Kiadó, 229-241.

Várhegyi György 1964. A gyermekek társas-közösségi élete. In Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1963. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Váriné Szilágyi Ibolya (szerk.) 1994. Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből. Budapest, Scientia Humana.

5.3. E.3. BÁBOSIK ISTVÁN – M. NÁDASI MÁRIA –A közvetett nevelési módszerek alkalmazási lehetőségei és a tanulók közti interakciók megjelenési formái a csoportmunka keretében[18]

(Részletek)

Ebben a tanulmányban azt elemezzük, hogy a csoportmunka keretében milyen konkrét közvetett nevelési módszerek alkalmazására nyílik lehetőség.

Ehhez szorosan kapcsolódva azt is vizsgáljuk, hogy a különböző közvetett nevelési módszerek hogyan hatnak a tanulók közti interakciók megjelenésére, azok irányultságára, gyakoriságára, színvonalára.

Ennek érdekében három budapesti általános iskolában, összesen egy 6. és öt 7. osztályban végeztünk megfigyelést olyan magyar irodalom és nyelvtanórákon, amelyeken csoportmunka folyt. A megfigyelések egy

[18] In Dr. Bábosik István – Dr. M. Nádasi Mária: Közvetett hatásszervezés a csoportmunkában. Kézirat.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tanévnyi időtartamra terjedtek ki, s ennek során az alkalmazott nevelési módszerek szelektív jegyzőkönyvben kerültek rögzítésre.

A megfigyelés adatainak elemzése alapján egyértelművé vált, hogy egyrészt a csoportmunkában kialakuló kooperáció, másrészt pedig a pedagógusnak a kooperációhoz csatlakozó közvetett nevelési módszerei az a két tényező, amely kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyokat hoz létre a tanulók között. A továbbiakban pedig ezek az interperszonális viszonyok jelentik azt az alapfeltételt, amelyből kiindulva a tanulók kölcsönös egymásra hatása, vagyis az interakciós folyamatok kibontakoznak.

Kissé részletezve a fentieket, azt kell látnunk, hogy a csoportmunkában kialakuló kooperáció, valamint a csoport által megoldandó tanulmányi feladat mint közös cél, szoros kapcsolatrendszerbe egyesíti a csoport tagjait. Ezek a kapcsolatok jellegük szerint eszmeiek és tárgyiak lehetnek.

[...]

Az eszmei kapcsolatok forrása a közös tanulmányi feladat mint közös cél. Ennek a közös célnak az elérését a nem megfelelő egyéni magatartás veszélyezteti. Mivel azonban a csoport egésze felelős a cél eléréséért, annak veszélyeztetését a csoport nem engedheti meg, elítéli az ilyen megnyilvánulásokat, megköveteli a közös cél elérését segítő magatartást, és az ilyen magatartásformát pozitív értékeléssel megerősíti.

Az eszmei kapcsolatok alapján a tanulók kölcsönhatásainak az alábbiakhoz hasonló formái alakultak ki. Például:

– Ha kevesebb megjegyzést teszel, már rég elkészült volna a csoport.

– Sanyi, figyelj már, nem leszünk kész!

– Siess!

A tárgyi kapcsolatok mindenekelőtt a munkamegosztásból adódnak. Optimális munkamegosztás esetén ugyanis a feladatmegoldás egymáshoz csatlakozó, egymással kapcsolatban álló munkamozzanatokból felépülő munkafolyamat eredménye. Emellett a munka tárgya (az azonos feladat), esetenként pedig a munka eszköze (közös munkalap, közösen használt kísérleti eszközök stb.) is gyakran létesít tárgyi kapcsolatokat a csoporttagok között. Ebben a helyzetben a kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok kézzelfoghatóbbak, tárgyiasultabbak, intenzívebbek, mint az eszmei kapcsolatok esetében. Ha valaki kilép ebből a tárgyi kapcsolatrendszerből, saját munkarészét automatikusan áthárítja társaira, illetve veszélyezteti a munka eredményét. A kilépési kísérlet gyakran vezet nevelő hatású konfliktusokhoz, követelménytámasztáshoz, elmarasztaláshoz a csoportban. Például:

– Ne az óráddal törődj most, hanem a csoportmunkával!

– Ne röhögj, inkább mondd meg, mi a tetőpont!

– Azért segíthettek!! Mi lenne, ha mind a négyen csak ülnénk?!

5.3.1. 1. A csoportmunkában alkalmazható közvetett nevelési módszerek

A csoportmunka által megkövetelt kooperáció – mint azt az előzőekben már vázoltuk – lehetővé teszi a tanulók egymásra gyakorolt fejlesztő hatásának megjelenését, érvényesülését. Önmagában azonban nem garantálja e hatások kellő intenzitású és megfelelő irányú kibontakozását. Ehhez pedagógiai vezetés, nevelői beavatkozás szükséges. Lényegében azt mondhatjuk, hogy a nevelő beavatkozásai nem mellőzhetőek, hanem a tanulók egymásra való eredményes ráhatásához folytonos beavatkozásokkal indítást, útmutatást, javaslatot kell adnia, saját kiállásával a követelménytámasztók pozícióit kell erősítenie, a követelmények elfogadására kell késztetnie az ellenállókat, szabályoznia kell a konfliktusok intenzitását és célirányossá kell tennie azok lefolyását.

A jegyzőkönyvekben a nevelői beavatkozás alábbi módjait, vagyis az alábbi közvetett nevelési módszerek alkalmazását rögzítettük:

A)A követelménytámasztás hatásának érvényesítése a csoporton keresztül

a) Szóbeli követelménytámasztás a csoporttal szemben. Ebben az esetben a pedagógusnak az osztály egészéhez vagy csak egy csoport tagjaihoz szóló, a munkafegyelemmel, munkamegosztással, munkaintenzitással stb. kapcsolatos követelményei azt eredményezik, hogy a tanulók közül többen csatlakoznak ezekhez a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

követelményekhez, s továbbítják azt társaiknak. Ugyanakkor a tanári követelés súlyt ad az egyes tanulók részéről már ezt megelőzően elhangzott követelményeknek. A pedagógusnak az alábbiakhoz hasonló megnyilatkozásai sorolhatók ide. Például:

– Szerintem jó lenne, ha mindenki keresné a kifejezéseket.

– Még két perc van a munka befejezéséig.

– Figyeljetek!

b) Tanári segítségadás, amely jelzi a csoportnak, hogy munkáját és magatartását a nevelő figyelemmel kíséri.

Ez elindíthat vagy felerősíthet csoporton belüli követelménytámasztási folyamatot, s gyengíti a csoport egyes tagjainál a pozitív követelményekkel szembeni ellenállást. Például:

– Olvassátok el még egyszer figyelmesebben a feladatot, aztán javítsatok!

– A vázlat második pontján én még azért gondolkodnék.

c) A tanár és a csoport között átmenetileg létesülő kontaktus, ami szintén azt jelzi a tanulók számára, hogy munkavégzésüket, magatartásukat a nevelő számon tartja. A kontaktust jelezheti a tanár azzal, hogy a csoportok között sétál, megáll a csoportok mellett és figyeli munkájukat, esetleg egy-egy szóval vagy mondattal jelzi, hogy regisztrálja a csoportban történteket. Például:

– Mi az, nem haladtok?

– A tanár a csoporthoz lépve figyeli a munkát.

Tanuló: Még nem írtunk, csak gondolkodtunk.

Tanár: Csendben vagy hangosan?

Tanuló: Hangosan.

Tanár: Akkor jó.

d) Az egyénnel mint csoporttaggal szembeni szóbeli követelés. Megerősíti és érvekkel támasztja alá a csoporttagoknak a nem megfelelő magatartást tanúsító tanulókkal szembeni követeléseit. Ha pedig a csoport közömbös volt eddig a negatív magatartási megnyilvánulásokkal kapcsolatban, akkor szinte kiprovokálja a közvélemény követelését. Ugyanakkor gyengíti a negatív magatartású tanulóknak a csoportkövetelményekkel szembeni ellenállását. Például:

– Most ne azt mondd, hogy milyen csoportmunka az, ha te nem dolgozol, hanem milyen csoportmunka az, ha a többieket nem hagyod dolgozni. Hagyd őket is szóhoz jutni! Nekik is vannak jó ötleteik, de nem tudják elmondani miattad, pedig ők udvariasan meghallgattak téged.

– Ne az egyén dicsekedjék az eredménnyel, a csoporté az érdem.

– Megint C olvas? Ez a csoport döntése? Az az igazi, ha a nyilvánosság előtti szereplést is megosztjátok.

– Csak B dolgozik? Vagy szellemi elnyomásban élnek a többiek?

– Érvekkel kislányom, ne hangerővel. Erről már beszéltünk néhányszor.

B)A tanári értékelés hatásának érvényesítése a csoporton keresztül

a) Csoportra irányuló, szóbeli dicséret

A pozitív magatartásformák megerősítését, a velük kapcsolatos követelmények elfogadását segíti elő. A nevelő által a csoport egészének adott elismerést a tanulók átveszik, egymás felé továbbítják, többszörösen reprodukálják, s ezzel megerősítő, ösztönző hatását tovább fokozzák. Például:

– Remélem, most is olyan jó összmunkát kapok tőletek, mint legutóbb.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– A csoport minden tagja jól szerepelt. Nagyon rokonszenves, amit csináltok.

– Nagyon jó munkát végeztetek. Tömör, tartalmas, színvonalas, amit írtatok.

– Megdicsérlek benneteket. Ez az első maradéktalanul jó munkátok.

– Csendesen dolgozott ez a csoport, de úgy láttam, a csoport minden tagja részt vett a munkában.

b) Csoportnak adott jutalom

Hatása az előző formáéval megegyezik, de annál még intenzívebben érvényesül. Például:

– A csoport által készített igen jó vázlat felkerül a táblára és minden tanuló füzetébe.

c) Közös jutalom perspektívája

Hozzájárul a csoporton belüli értékelési mozzanatok felerősödéséhez, a kívánatos magatartásformák ösztönzéséhez. Például:

– Vázlatkészítés a feladatotok. Ha jól csináljátok meg, az egész osztály a ti vázlatotokat fogja leírni.

– A legjobb csoportok munkájuk alapján megkapják a „mintacsoport” címet. Ezeknek a csoportoknak a munkamódszerét ismertetjük más osztályokban mintaként. Úgy dolgozzatok, hogy minél több csoport nyerje el a mintacsoport címet!

d) Csoportra irányuló szóbeli elmarasztalás

Fokozza a csoporttagok érzékenységét a csoport érdekeit sértő megnyilatkozásokkal szemben, hozzájárulhat a nevelő hatású konfliktusok kirobbanásához, s ezzel meggyorsítja a követelményekkel szembeni ellenállás felszámolását. Például:

– Kicsit elnagyoltan dolgoztatok.

– Csak félig figyeltetek. Többet várok tőletek.

– Az egész csoportmunkáról M. számol be? Milyen munkamegosztás ez? Sokkal színesebb, és könnyebben tudunk figyelni rátok, ha váltogatjátok a szerepeket. A csoport, bizony, még csiszolhatja a közös munkát.

– Nézzük, mit hoztatok ki a nagy veszekedésben. Ez a legfegyelmezetlenebb csoport.

– Lényeges részeket kihagytatok. Alacsony színvonalon dolgoztatok.

– Sajnálom, hogy nem osztottátok meg jól a feladatot. Ez nem közös munka. Mikor lesz már belőletek mintacsoport?!

e) Csoportra irányuló büntetés

Hatása az előző formáéval megegyezik, azonban érvényesülésének intenzitása nagyobb. Például:

– Nem mélyültök el eléggé a munkában. Egy sort sem írtatok az előző lapra. Külön beszámoltok a feladatról.

– A tanár elveszi a csoport munkalapját, másik csoportnak adja: Úgy érzem, túl sok időtök volt ahhoz, hogy csak ennyi kifejezést gyűjtsetek.

– Nem kap jó pontot a csoportban senki. Nem segítitek egymást, nem oldjátok meg a feladatot.

– A csoport minden tagja rossz pontot kap a rossz feladatmegoldás miatt.

f) Csoportos és egyéni elmarasztalás összekapcsolása

Az értékelésnek ez az egyénekre külön is kiterjedő formája konkrétabbá teszi az önértékelést és egymás értékelését, s ezzel egyben az értékelési folyamatok célirányosságát is biztosítja. Például:

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Nem vagyok elégedett a csoport munkájával. Nem tudom, C és D mennyit adott a feladat megoldásához, és gyakorolta-e magában a részlet felolvasását. A csoport munkája nem elég összehangolt.

g) A negatív magatartású tanulónak mint csoporttagnak felelőssé tétele a csoport elmaradásáért

Ez az értékelési forma mozgósítja a közvéleményt a súlyosabb és makacs magatartási rendellenesség elítélésére. Például:

– Én azt hiszem, ha kevesebbet akadékoskodtál volna, a csoport munkája eredményesebb lenne. Ez így csak közepes színvonal, ami elég rossz, mert különben értelmes gyerekekből áll a csoport.

– Ha kevesebbet zavartad volna a csoport munkáját mellébeszéléssel és fölösleges megjegyzésekkel, már rég elkészült volna a csoport.

h) A csoportteljesítmény értékeltetése csoporton kívüli tanulókkal

Különösen akkor célszerű ennek az értékelési formának az alkalmazása, amikor a csoporton belül a magatartás és a munkafegyelem kölcsönös értékelése hiányzik, vagyis ha ebben a vonatkozásban a csoportra a közömbösség, igénytelenség jellemző. A belső értékelés hiányát pótolhatja a külső, s egyben elindíthatja a belső, kölcsönös értékelési folyamatokat is. Például:

– Hallottátok a csoport beszámolóját? Mi a véleményetek róla?

– Mit szól az osztály a csoport megoldásához?

– Hát én nem értek egyet a csoport véleményével! Következő órára mindenki gondolkozzék a helyes megoldáson, majd megbeszéljük. A közösen korrigált megoldás kerül majd fel a táblára és a füzetekbe.

i) Csoporttagok teljesítményének, magatartásának értékeltetése csoporton belül

Ebben az esetben lényegében a pedagógus a csoportközvéleményt mozgósítja a kooperációs folyamatban tanúsított egyéni magatartás és teljesítmény kölcsönös értékelésére. Ennek egyik lehetséges megvalósítási módja az, hogy lehetővé tesszük a csoport tagjai számára a javaslattételt a csoporttagok teljesítményének és magatartásának tanári pontozására. Megerősíti a tárgyi jellegű munkakapcsolatokat azzal, hogy közvetlenebbé teszi az egyén felelősségét saját munkarészéért, s mintegy intézményesíti az egyébként esetleges kölcsönös értékelést. Például:

– Továbbra is csoportmunkában dolgozunk, de az egyéni munkát is értékelni fogjuk jó vagy rossz pontokkal. Ez ugyan elég nehéz lesz, ezért az értékeléshez a ti segítségeteket is kérni fogom.

– Ne feledkezzetek meg egymás pontozásáról!

– Kinek hány pontot javasol a csoport?

– Vigyázzatok, csak a tényleges munkáért adjatok jó pontot!

j) Csoportos elmarasztalás egyéni dicsérettel összekapcsolva

Közvetlen módon erősíti a pozitív magatartású tanulók csoportbeli helyzetét, súlyt ad véleményüknek, gyengíti a negatív magatartású társak ellenállását a követelményekkel szemben. Például:

– Gratulálok! Kivágtad magad, és megmentetted a csoport becsületét is. A csoport pedig szégyellje magát, nem tudott olyan jól dolgozni, mint máskor.

k) Csoportos dicséret egyéni elmarasztalással összekapcsolva

Különösen a követelményekkel szemben makacsul ellenálló tanulók pozíciójának gyengítésére, a velük kapcsolatos elítélő közvélemény mozgósítására alkalmas értékelési forma. Például:

– Úgy láttam, ez a csoport dolgozott a legszínvonalasabban, bár egy tagja nem volt elég aktív.

l) A csoport egészére vonatkozó komplex értékelés

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A komplex tanári értékelés – mivel egyaránt tartalmaz pozitív és negatív értékelő elemeket – amellett, hogy a meglevő hibák megszűnésének irányában hat, pozitív ösztönző funkciót is betölt. Ezen túl a csoporton belül is differenciált értékelési folyamatot indít el. Például:

– Amit felolvastál, nem rossz. De ahogy írtátok...! Nem hogy a mintacsoport címet nem nyeritek el, de jó lesz, ha a csoport minden tagja végiggondolja, hogy tudása legjavát igyekezett-e nyújtani.

– Az egész csoport dolgozik. Mégis kettőt gyűjtöttetek csak?

C) A tanári felvilágosítás hatásának érvényesítése a csoporton keresztül.

a) A kooperáció szükségességének megmagyarázása

A pedagógus logikai úton igazolja a közös munka normáihoz való igazodás szükségességét. Ugyanakkor megerősíti azok pozícióját, akik addig ezeknek a normáknak megfelelően dolgoztak. Például:

– Meglátjátok, ahol közösen dolgoznak, jobb eredményt érnek el.

– Ugye, tudjátok, ha felhasználjátok egymás gondolatait, abból nagyon jó megoldások születhetnek.

b) Javaslat a munkamegosztás szabályozására

A közös munka egy körülhatárolt területére vonatkozó javaslat vagy tanács. Az előző formával azonos következményekkel jár. Például:

– Közösen dolgozzatok, közösen beszéljétek meg a feladatot!

– Állapodjatok meg, ki rögzíti a választ!

– Rendesen, fegyelmezetten dolgozzatok, s a munkában mindenki vegyen részt!

D) A példa hatásának érvényesítése a csoporton keresztül.

a) Csoporttag példaképül állítása

A pedagógus felhívja a figyelmet a csoportban vagy osztályban található magatartási modellre, ezzel felerősíti annak ösztönző hatását, követésére indíthatja a tanulókat. Például:

– A legtöbbet dolgozó tanuló szerényen figyel. Nagyon nagy dolog, figyelmetekbe ajánlom.

b) Csoport példaképül állítása

Lényegében az eredményes közös munkavégzés módjára vonatkozóan ad a pedagógus konkrét magatartási mintát. Például:

– Nem véletlen, hogy ez a csoport mindig kifogástalan munkát végez. Egymás gondolatait kiegészítik, látszik, ahogy a gondolatok gyűrűznek tovább, amíg a megoldást el nem érik. Érdemes lenne figyelnetek és követnetek ennek a csoportnak a munkastílusát.

E) A közvetett nevelési módszerek komplex változatai. Az előzőekben ismertetett, a nevelő által alkalmazott közvetett nevelési módszerek nem mindig jelentkeznek tiszta formában. Igen gyakori az olyan összetett nevelői beavatkozás, amelyben a követelménytámasztás, értékelés, felvilágosítás és példa hatásának a csoporton keresztül történő érvényesítése együttesen, vagy különböző kombinációkban valósul meg. Így például a követelménytámasztás és értékelés hatását együttesen érvényesítő nevelői beavatkozások igen gyakran megfigyelhetők a csoportmunka során. Például:

– Mindig többet várok ettől a csoporttól, de remélem, nem hiába. Az baj, hogy azt írjátok csak, amit óra közben megfigyeltek, pedig ennél többre van szükség.

– Mit gondoltok, miért adtam négy mondatot? Hogy mind a négyen szót kapjatok. Nem tudom, miért nem osztottátok meg a megoldás ismertetését. Máskor erre is gondoljatok!

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A közvetett nevelési módszerek áttekintése alapján összefoglalva megállapítható, hogy a csoportmunka ezek alkalmazásának sokféle lehetőségét kínálja fel. Konkrétabban, a kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok létrehozásának mindkét útja érvényesül az oktatásnak ebben a szervezeti formájában. A tanulók munkájának a csoportmunkában megvalósuló szervezési módja eszmei és tárgyi kapcsolatrendszert hoz létre a tanulók között, s nevelő jellegű kölcsönhatásaikhoz így teremt alapot. Mindezt a nevelő részéről kiinduló beavatkozások kiegészítik, színezik, hatékonyabbá tehetik. Az interakciók kiváltásának e két útja egymással szoros kapcsolatban valósul meg a csoportmunka keretében. Ez a kapcsolat abban jut kifejezésre, hogy a közös munka által eredményezett interakciós folyamatok hatékonyságát a közvetett nevelési módszerek nagymértékben fokozzák és célirányossá teszik. Másrészt a tanári beavatkozások főleg olyan szituációban indítanak el a tanulók között hatékony interakciós folyamatokat, amelyben a kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok a tevékenység megszervezése eredményeképpen már létrejöttek.

Ez az a közeg ugyanis, amelyben az egyes csoportokra vagy csoporttagokra irányított nevelői hatások az egymással kapcsolatban álló csoporttagok mindegyikére szétterjednek, mintegy irradiálnak, megsokszorozódnak, pedagógiailag értékes közvetett ráhatási formákká alakulnak.

A továbbiakban bemutatjuk és elemezzük azokat az interakciós formákat, amelyek az alkalmazott közvetett nevelési módszerek nyomán a tanulók között kialakultak.

5.3.2. 2. A kortársi interakciók megjelenési formái a csoportmunkában

Amint a szakirodalom és az előző fejezet megfigyelési anyagának elemzése alapján kitűnt, a kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok kialakítása lényegében az egyén és csoport kapcsolatba hozását jelenti annak érdekében, hogy a kapcsolat tagjainak meghatározott irányba való fejlődését elősegítsük. Ebben a kapcsolatrendszerben alakulnak ki a tanulók között az egymásra hatás különböző formái, amelyek az egyén és közösség fejlődésének ösztönzői, energiabázisai.

A tanulók egymásra gyakorolt hatása jól szervezett közösségi élet és tevékenység keretében állandó és folyamatosan érvényesülő jelenség, amely mindenekelőtt az egymással szembeni követelménytámasztásban, a kölcsönös értékelésben, felvilágosításban és kölcsönös példaadásban nyilvánul meg.

Ezeket a kölcsönhatásformákat tekinthetjük a kortársi interakciók alapformáinak.

A következőkben a csoportmunka keretében előforduló gyakoribb interakció-változatok összegyűjtésére és elemzésére vállalkoztunk.

Ennek érdekében az előző fejezetben felsorolt iskolákban egy 6. és egy 7. osztályban intenzív megfigyelést végeztünk, melynek során minden munkacsoport magatartási megnyilvánulását egy megfigyelő teljes jegyzőkönyvben rögzítette. A megfigyelés egy félévnyi időtartamra terjedt ki.

Ezenkívül a többi négy 7. osztályban ankét módszerrel szereztünk adatokat a tanulók közötti interakció-változatokról. Erre a célra az alábbi kérdőívet alkalmaztuk:

1. Előfordult-e a csoportban, hogy valaki megsértette a munkafegyelmet, kivonta magát a közös munkából vagy munka közben fegyelmezetlenkedett?

igen – nem

2. Ha igen, írd le a legérdekesebb esetet!

3. Ha nem, szerinted miért nem fordult elő a csoportban ilyen eset?

4. Tett-e valaki a csoportban az ilyen esetek megszüntetéséért valamit?

igen – nem

5. Ha igen, mit?

6. Ha tett valaki valamit az ilyen esetek megszüntetéséért, fellépésének volt-e valami eredménye?

igen – nem

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

7. Ha igen, mi?

8. Előfordult-e a csoportban, hogy valaki túlságosan erőszakosan akarta érvényesíteni saját akaratát, mindenben ő akart dönteni, s mások véleményét nem vette figyelembe?

igen – nem

9. Ha igen, írd le a legtanulságosabb esetet!

10. Ha nem, szerinted miért nem fordult elő a csoportban ilyen eset?

11. Tett-e valaki a csoportban az ilyen esetek megszüntetéséért valamit?

igen – nem

12. Ha igen, mit?

13. Ha tett valaki valamit az ilyen esetek megszüntetéséért, fellépésének volt-e eredménye?

igen – nem

14. Ha igen, mi?

15. Volt-e olyan tanuló a csoportban, aki a csoportmunka egész ideje alatt magatartásával akadályozta a munkát, és magatartásán mindvégig nem változtatott?

igen – nem

16. Ha igen, milyen módon akadályozta a közös munkát?

17. Szerinted miért nem változtatott magatartásán?

18. Volt-e olyan tanuló a csoportban, aki kezdetben akadályozta magatartásával a munkát, később azonban változtatott magatartásán?

igen – nem

19. Ha igen, kezdetben mivel akadályozta a munkát?

20. Később minek a hatására változtatott magatartásán?

Végül a csoportmunkát vezető pedagógusoktól az általuk megfigyelt tanulói kölcsönhatási formák folyamatos regisztrálását kértük.

Az összegyűjtött anyag elemzése alapján láthatóvá vált, hogy a csoportmunka során létrehozott kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok milyen interakció-változatok kibontakozását segítik elő a tanulók között.

Úgy tűnik, hogy a csoportmunkában az interakciók alapformáinak igen sok variációja érvényesül. Így regisztrálható a tanulók közötti követelés, értékelés, felvilágosítás és példaadás.

Tekintettel arra, hogy adatainkat megfigyeléssel és ankét módszerrel gyűjtöttük, a példák részben jegyzőkönyvi részletek, részben kérdőívbeli idézetek.

A) A tanulók egymással szembeni követelménytámasztásának változatai.

a) A társak együttműködésre való felszólítása tanári indításra

A követelésnek ez a változata, a tanári követelés azonnali átvételét és megismétlését jelenti. Például:

Tanár: Szerintem jó lenne, ha mindenki, keresné a kifejezéseket!

Tanuló: Gyerünk, keressük ki gyorsan! Figyeljetek!

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Tanár: Közös munkát végeztek, de az egyéni munka is fontos!

Tanuló: Siessünk, azonnal kezdjük!

b) A társak együttműködésére való felszólítása tanári indítás nélkül. Például:

- Légy szíves, figyelj ide!

B tanuló C-hez: Mondj valamit te is!

C: Fáj a fejem!

A: Attól még mondhatsz valamit.

B: Azért, mert fáj a fejed, még mondhatsz valamit.

B kéri, hogy vitassák meg, amit eddig leírt.

A és B hozzászól a felolvasáshoz, B ennek megfelelő kiegészítéseket tesz.

c) Felszólítás az együttműködést akadályozó magatartás abbahagyására. Például:

D tanuló A-hoz, B-hez: Ne veszekedjetek!

B tanuló C-hez: Ne az óráddal törődj most, hanem a csoportmunkával!

B tanuló A-hoz és C-hez: Pista! Könyörgök, hagyjátok abba ezt az óra-hülyeséget!

– Maradj már csendben!

A csoport arról beszélget, hogyan lehet történelem órán súgni.

D tanuló: Ne erről beszélgessünk, térjünk vissza a feladathoz.

– Most mit csináltok?! Forduljatok már ide!

B tanuló élcelődik, bohóckodik.

C: Maradj csendben, és dolgozz!

d) Együttműködésre késztetés gesztusokkal. Például:

D tanuló lökdöséssel ösztönzi A-t a munkára.

A és B tanuló elfordul a feladattól, D meglökdösi őket.

C megráncigálja A és B tanulót: Figyeljetek, segítsetek!

e) Ösztönzés együttműködésre segítségkérés formájában. Például:

C tanuló: Segítsetek, mert egyedül nem bírom!

Erre B és D tanuló elkezdi az idézeteket keresni.

f) Bekapcsolás a közös munkába részfeladat kijelölésével. Például:

Egy tanuló írja: Az egyik csoporttársunk sokszor nem dolgozott, mert nem érdekelte a munka.

Ilyenkor egy-egy feladat elvégzését rábíztuk, és akkor dolgozott.

Az egyik tanuló írja csoporttársáról:

Egyszerűen így szólt: „Na jó, ezt majd megcsináljátok!” – és elfordult. Ekkor külön feladatot adtunk neki, hogy ő is dolgozzon.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

g) Együttműködésre késztetés a munkamegosztás egyezményes és tartós szabályozásával

Ebben az esetben is feladatadásban realizálódik a követelménytámasztás, ez azonban fejlettebb módon valósul meg, mint az előző formák esetében, mivel a feladatok megosztása már a munkaakció előtt megtörténik, és kiterjed a csoport minden tagjára. Például:

– Megegyeztünk, hogy egyszer ők végzik a munka nehezebb részét, másszor mi.

– Megegyeztünk, hogy a feladatokat elosztjuk, közösen csináljuk, ne pedig egy ember csináljon mindent, hogy a többi meg csak unatkozzon.

– Kisorsoltuk a sorrendet, és kiosztottuk a munkát.

h) A kooperációt megelőző figyelmeztetés a követendő magatartásra

Ebben az esetben már az akció előtti, előzetes követelménytámasztásról van szó. Például:

Egyik társunk már a munka elején felszólította a csoporttagokat a rendetlenség elkerülésére.

i)A csoport tagjai kilátásba helyezik a munka beszüntetését, ha egy tanuló nem változtat magatartásán

Ez tulajdonképpen a követelménytámasztás kiélezett formájának tekinthető, amit az egyénnek a csoportkövetelményekkel szembeni tartós ellenállása vált ki leggyakrabban. Például:

– Megmondtuk a rendetlenkedőknek, ha nem hagyják abba, mi sem csináljuk meg a feladatot.

A) A tanulók egymással kapcsolatos értékelésének változatai.

a) A pozitív tanári értékelés átvétele és megismétlése. Például:

Tanár: Tartalmas, jó munkát végeztetek.

Tanulók (örülnek): Ez az első kifogástalan munkánk.

b) Alacsony színvonalú teljesítmény fölötti elégedetlenség kifejezése csoporton belül. Például:

– Olyan „szépen” (gúnyosan) írod, hogy nem lehet elolvasni.

Kikapja társa kezéből a feladatlapot. – Majd én tovább írom.

c) A feladattól való elfordulás, illetve a közös munkát zavaró magatartás miatti elégedetlenség kifejezése. Például:

– Nem csinált semmit, vicceket mesélt, nevetgélt és másról beszélgetett, de az egyik társunk rászólt és megfegyelmezte.

A tanuló C-hez: Most miért vagy megsértve?

D tanuló: C miért nem dolgozik?

A tanuló (gúnyosan): Mert meg van sértve!!

B tanuló D tanulóhoz: Amikor hiányoztál, nem veszekedtünk.

d) Kölcsönös bírálat. Például:

– Néha kicsit bíráltuk egymást, és a bírálatokat mindig megfogadtuk.

– Mindig megmondtuk egymás hibáit.

e) Egyenlőtlen munkavállalás szóvá tétele kölcsönös értékelés során. Például:

C tanuló javasolja a pontozás alkalmával:

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Mindenki kapjon jó pontot!

B tanuló: Nem mindenki dolgozott egyformán.

f) Autokratikus magatartás elleni fellépés kritika formájában. Például:

B tanuló C-hez: Akármit csinálunk, neked semmi sem jó.

g) Autokratikus magatartás miatt a munkaközösség megtagadásának kilátásba helyezése a csoport részéről. Például:

C tanuló B-hez: Most miért vagy olyan erőszakos? Ez csoportmunka! Húzd ki a mi nevünket a munkalapról, maradjon csak a te neved!

h) Tanár segítségül hívásának kilátásba helyezése nem megfelelő munkavégzés esetén. Például:

Az egyik tanuló írja:

– Figyelmeztettük, ha nem akar részt venni a közös munkában, szólunk Ica néninek.

i) A kommunikációs kapcsolat megszakítása nem megfelelőmagatartás miatt. Például:

– Nem szóltunk hozzá, amíg meg nem javult.

j) A csoportból történő kizárás kilátásba helyezése. Például:

– Mondtuk neki, ha nem tetszik, menjen más csoportba.

– Felszólítottuk, hogy menjen el vagy dolgozzék.

k) Tettlegesség. Például:

– Rászóltam, és ha így nem ment, kissé megrázogattam. Hatásos volt.

B) A tanulók egymásra hatása felvilágosítás útján.

a) A kooperáció szükségességének megmagyarázása. Például:

– Megmagyaráztuk neki, hogy ez közös munka, tehát mindenkinek ki kell vennie belőle a részét.

– Egyik társunkat, aki sokszor nem dolgozott, mert nem érdekelte a munka, próbáltuk rábeszélni a kiadott feladat elvégzésére.

b) Az együttműködést akadályozó magatartás káros voltának megmagyarázása. Például:

– Figyelmeztettük, hogy viselkedjen úgy, hogy legyen idő a csoportmunkát befejezni.

– Egyik társunk megsértődött, kivonta magát a munkából. Megbeszéltük vele az esetet, és ő végül nekünk adott igazat.

C) A tanulók egymásra hatása példaadás útján. A kapott adatok arra utalnak; hogy a kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyban levő tanulók körében azok a magatartásformák, amelyek a közös feladat elérését segítik, betölthetik a pozitív példa szerepét, átvételre kerülhetnek a csoport tagjai részéről. Például:

Az egyik tanuló írja csoporttársáról:

– Látta, hogy milyen szívesen dolgozunk, és ő is kedvet kapott a munkához.

– Látta, hogy mindenki dolgozik, hát ő is bekapcsolódott.

D) A tanulók között létrejövő interakciók kombinált formái. A fentiekben ismertetett alapformák mellett a tanulók egymásra gyakorolt hatásának folyamatában az interakció-változatok igen gyakran egymással összefonódva jelennek meg.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

a) Értékelés és követelés kombinációja

Munkakezdés előtt intenzív munkára biztatás, egyéni jutalom reményében. Például:

B tanuló D tanulóhoz: Hány jó pontod van?

D tanuló: Három.

B tanuló: Nekem is.

D tanuló: Dolgozzunk most is jól, akkor megvan az öt.

Munkavégzés közben színvonalas munkára biztatás egyéni jutalom reményében. Például:

– Vigyázzunk, mert elrontjuk, és akkor nem kapunk jó pontot.

b) Értékelés és felvilágosítás kombinációja

Fegyelmezetlen magatartás elleni fellépés, hivatkozással arra, hogy az zavarja a csoport és más csoportok munkáját. Például:

– Mondtuk neki, hogy így nem tudunk jó eredményt elérni, mert ő elvonja a többiek figyelmét a munkáról.

– Megmagyaráztuk neki, hogy zavar minket is, sőt más csoportok munkáját is.

D tanuló kineveti C tanuló javaslatát.

B tanuló: Ne nevess! Azt nem szereted, ha téged kinevetnek. Inkább javítsd ki!

Autokratikus megnyilvánulások elleni fellépés magatartási normákra való hivatkozással. Például:

F tanuló azt írja, amit jónak tart, a többiek véleményét semmibe sem veszi.

C tanuló: Ez így nem csoportos munka.

E tanuló: Csak írod, írod és nem is jó. Meg kell beszélni!

– Szóltunk neki, hogy nemcsak ő van a világon, hanem mi is. Ellenjavaslatokat tettünk, és figyelmeztettük, hogy ez csoportmunka, és nem az történik, amit ő akar. Rászóltunk, hogy engedjen mást is beszélni.

– Megmagyaráztuk, hogy ez csoportmunka. A csoportmunkát pedig együtt kell elvégezni, nem egyedül.

– Szóltunk neki, hogy ez csoportmunka, és nemcsak az ő akaratát kell figyelembe venni, hanem a csoport véleménye a döntő.

c) Követelés és felvilágosítás kombinációja

A társak felszólítása kooperációra magatartási normákra hivatkozással. Például:

D tanuló A, B tanulóhoz: Azért segíthettek! Mi lenne, ha mind a négyen csak ülnénk?

– Most már mondjátok ti is! Jó?! Én dolgozom, mint egy güzü, ti meg csak hülyültök.

C tanuló A-hoz: Én olvasok, én írok helyettetek. Olvasd te!

A tanuló szó nélkül vállalja.

Munkakapcsolatból kilépő tanuló felszólítása együttműködésre, hivatkozással a közös munka sikerére. Például:

B tanuló (ásít): Jaj, de unom!

C tanuló: Ne hülyéskedj már!

B tanuló: Gyerekek ma lesz a meccs?

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

D tanuló: A meccsről nem lehet a feladatot megoldani. Gyerünk dolgozzunk!

– Írjad! Csak 10 percünk van az egészre. Nem érted?

Az egész csoport a szomszéd csoportot figyeli.

B tanuló megszólal: Most elhülyéskedjük az egészet, és akkor nem leszünk készen időben.

Felszólítás munkára, hivatkozással az igazságos munkamegosztásra. Például:

B tanuló: Ma én nem olvasom fel. A múltkor én és C olvastuk. Most rajtatok a sor.

A munkát kisajátító tanulóval szemben a munkamegosztás kikényszerítése magatartási normákra való hivatkozással. Például:

A csoport megkapja a munkalapot.

C magához veszi, olvassa.

D kiveszi a kezéből. C tanuló: Miért?

D tanuló: Mert ez közös munka.

Összefoglalva a csoportmunka keretében megfigyelhető interakció-változatok áttekintését, úgy tűnik, hogy ezek alkalmasak a nevelési folyamat minden mozzanatának megvalósítására vagy segítésére. Ugyanis ezeken a kölcsönhatásformákon keresztül a tanulók számára élményi-tapasztalati úton is nyilvánvalóvá válik a társaktól kapott ellenőrzés, értékelés, példaadás, tiltás közvetítésével, hogy milyen magatartást vár el tőlük a közösség, illetve milyen magatartás az, ami az eredmény szempontjából nélkülözhetetlen. A társaktól kapott felvilágosítás és a tőlük kiinduló követelménytámasztás logikai úton közvetíti a csoport vagy közösség elvárásait. Mindez egyben konstruktív magatartásformák követésére, reprodukálására indítja az egyént, s ezeknek a magatartásformáknak a megerősítését, beidegzését eredményezi.

[...]

5.3.3. Hivatkozások

Bábosik István – M. Nádasi Mária 1970. Az oktatás nevelő hatásának vizsgálata. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik István – M. Nádasi Mária 1975. Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik István 1997. A neveléselméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 7. 251.

Bábosik István 1999. A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bábosik István 2003. Alkalmazott neveléselmélet. Budapest, OKKER.

Hunyady Zsuzsa 2002. Társas kapcsolatok az iskolai közösségben. In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, Peter Lang Kiadó, 151-167.

M. Nádasi Mária 2001. Adaptivitás az oktatásban. Pécs, Comenius Bt.

5.4. E.4. BÁBOSIK ISTVÁN – M. NÁDASI MÁRIA A közvetett nevelési módszerek hatásvizsgálata kooperációs folyamatban[19]

(Részletek)

A tapasztalatok és a kutatási eredmények egyöntetűen arra utalnak, hogy a munkabeli kapcsolatok nyomán a tanulók között létrejövő interakciók tanári beavatkozással befolyásolhatók. Ez azt jelzi, hogy a közvetett

[19] In Bábosik István – M. Nádasi Mária: Közvetett hatásszervezés a csoportmunkában. Kézirat.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nevelési eljárások befolyást gyakorolnak a tanulók egymásra hatása eredményeként bekövetkező normainteriorizáló- dási folyamatra is.

5.4.1. 1. A közvetett nevelési módszerek és a tanulók közti interakciók gyakoriságának összefüggése

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy milyen hatékonyságbeli módosulásokat mutat a tanulók egymásra hatása akkor, ha a munkabeli kapcsolatokon túl, a pedagógus is törekszik – az általa alkalmazott eljárásokkal – ezek kiváltására.

Ennek a problémának az elemzése azért látszik fontosnak, mert a tanulók egymásra hatásának mennyiségi és minőségi alakulása feltehetően közvetlen kapcsolatban van a konstruktív magatartási normák beépülésével, megszilárdulásával.

Ebben az esetben az együttműködés szempontjából fontos pozitív és negatív magatartási sajátosságok alakulásából, változásaiból következtethetünk a kooperáció normáinak beépülésére, a csoporton belüli alkalmazkodási folyamatok jellegére és eredményességére:

– a közös munkában való részvételre törekvés;

– törekvés a munka megszervezésére;

– autokratikus megnyilatkozások – fellépés az autokratikus megnyilatkozások ellen;

– a munkafegyelem elleni vétségek – fellépés ellenük.

Annak eldöntésére, hogy a tanári közvetett nevelési módszerek – a követelménytámasztás, értékelés, felvilágosítás és példaadás hatását a csoporton keresztül érvényesítő eljárások – milyen módon és mértékben befolyásolják a tanulók interakcióit, s ennek következtében az interiorizációs folyamatot, egy extenzív és egy intenzív vizsgálatot végeztünk.

A)A közvetett ráhatás módjai és megjelenési formái közötti kapcsolat extenzív vizsgálata. Vizsgálatunk négy 7. osztályban folyt fél éven keresztül. A négy osztály tanulói magyar nyelvtan- és irodalomórákon az arra alkalmas tananyagrészeket csoportmunkában dolgozták fel.

A kísérleti munkában két pedagógus vett részt, mindegyikük egyik osztályában – a kontrollosztályban – a tanulók között csak a munkabeli kapcsolatok biztosították a kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyokat, vagyis az egymásra hatás alapját; másik osztályukban – a kísérleti osztályban – a munkakapcsolatokon túl, a tanárok a már említett eljárásokkal fokozták a tanulók egymásra hatásának intenzitását. Tehát mindkét tanár egy-egy kísérleti és kontrollosztállyal dolgozott. Ez a körülmény hozzájárult a kapott adatok megbízhatóságához, mivel kikapcsolja a különböző tanári személyiségek zavaró hatását a kísérlet eredményeinek alakulásából.

A kísérleti osztályokban a tanárok a következő útmutatás alapján dolgoztak:

– A csoportok megalakítása után, az első csoportmunkában folyó órán a munkalapok kiosztása előtt röviden tájékoztatni kell a tanulókat a csoportmunka módjáról és az együttműködés alábbi követelményeiről:

– arányosan kell elosztani a feladatokat;

– mindenki vegyen részt a munkában;

– nem közös a munka, ha egyesek kivonják magukat, vagy ha valakit kirekeszte- nek a munkából;

– ha munka közben valakinek valamilyen nehézsége, problémája támad, közösen beszéljék meg, segítsenek egymásnak;

– ne tűrjék a lógást;

– a közös megállapodást mindenki fegyelmezetten, feltétel nélkül hajtsa végre;

– mindenkinek arra kell törekednie, hogy minél gyorsabban és színvonalasabban végezze munkáját.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Ha munka közben valamelyik csoportnál komolyabb zökkenő tapasztalható az együttműködésben, vagy ellenkezőleg, valamelyik csoport az együttműködés szép példáját adja, erre a többiek figyelmét fel kell hívni.

– Rá kell mutatni arra, hogy milyen az együttműködést akadályozó magatartás, és az hogyan teszi lehetetlenné az eredményes munkát, hogyan zavarja a többieket a feladatvégzésben.

– A pozitív magatartásbeli megnyilatkozásokat kiemelve, azokat példaként kell a többi csoport elé állítani, hangsúlyozva, hogy ez hogyan járul hozzá a közös munka sikeréhez.

– Csoportmunka közben lazaságot vagy a munka elakadását tapasztalva figyelmeztetni kell az adott csoportot, hogy feladatát nem fogja tudni elfogadhatóan elvégezni.

– A munka elvégzése után – amikor a csoportok ismertették feladatmegoldásaikat és azok értékelése megtörtént – minden csoport munkáját az együttműködés színvonala és a csoporttagok magatartása szempontjából is értékelni kell röviden, természetesen elsősorban a pozitív és negatív szélsőségeket kiemelve.

A fenti instrukció értelmében a kísérleti osztályokban végzett munka során a pedagógusok, amikor erre lehetőség nyílt, úgy avatkoztak be a munkafolyamatba, hogy a csoportok tagjai között az interakciók minden fő formájának megjelenéséhez – tehát a felvilágosításhoz, kölcsönös követelménytámasztáshoz, értékeléshez és példaadáshoz – és elfogadásához is indítást adjanak.

Kontrollosztályainkban a pedagógusok a következő útmutatást kapták:

– A csoportok megalakítása után, a munkalapok kiosztása előtt röviden tájékoztatni kell a tanulókat arról, hogy a feladatokat közösen, írásban kell megoldani.

– A munkamegosztásban mutatkozó zökkenők esetén fel kell hívni a figyelmet a célszerű munkaszervezésre.

– Kirívó negatív magatartás esetén utasítani kell az illető tanulót személyre szólóan magatartása megváltoztatására.

– A beszámolók után a csoportok munkáját a feladatmegoldás sikeressége szempontjából kell értékelni.

A kísérlet során konkrétan azt vizsgáltuk, milyen különbségek mutatkoztak a kísérleti és kontrollosztályokban az interiorizációs folyamatot illetően. Erre az alábbi két tényezőből próbáltunk következtetni:

– a tanulók interakcióinak mennyiségi különbségeiből,

– a kooperáció normáihoz való alkalmazkodás minőségi sajátosságaiból.

A tanulók között kibontakozó kölcsönhatásokat az interiorizáció alapvető feltételeinek tekintettük, és arra kerestünk választ, hogy ezek mennyiségi alakulása milyen összefüggést mutat a tanári eljárásokkal. Ugyanakkor ezek a hatások az interiorizáció mutatójaként is felfoghatóak olyan megfontolás alapján, hogy ha egy normát, nevelési követelményt az egyén elfogad, vagyis az szükségletévé válik, akkor nemcsak ő cselekszik ennek megfelelően, hanem mások magatartását is ezek alapján értékeli, illetve ilyen irányban kívánja befolyásolni.

Ha tehát a tanulók közötti interakciók mennyiségi alakulását figyelemmel kísérjük, ebből következtetni tudunk végső soron a normainteriorizáció és a közvetett nevelési módszerek közötti összefüggésre is.

A kooperáció normáihoz való alkalmazkodás minősége az egyes csoportok esetében jól mutatja a normainteriorizáció előrehaladását, illetve az ezzel kapcsolatos zökkenőket.

Azokban a csoportokban, amelyekben a csoporttagok zökkenőmentesen érvényesítik magatartásukban az együttműködés követelményeit, ellenállás nélkül veszik át egymástól az erre vonatkozó indításokat, joggal lehet következtetni az interiorizáció eredményességére.

Azokban a csoportokban, amelyekben a normák megvalósítása a magatartásban elmarad, illetve a társak erre vonatkozó indítványozását visszautasítják, vagy ilyen igények fel sem merülnek, az interiorizáció bizonytalanságaira következtethetünk.

Mindezek alapján annak figyelemmel kísérésére törekedtünk, hogy a munkacsoportokban az együttműködés jellege hogyan alakult, konkrétabban, robbantak-e ki konfliktusok vagy nem, mi volt a konfliktusok létrejöttének vagy elmaradásának oka.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Megfigyeléseink azt bizonyítják, hogy a konfliktusok létrejöttének vagy elmaradásának okai egyaránt lehetnek pozitívak vagy negatívak, s ezek szimptómaértéke az interiorizációs folyamatra vonatkozóan más és más.

A konfliktus létrejöttének pozitív oka az, ha a csoporttagok igényesek, követelményeket támasztanak egymással szemben; negatív oka az, ha a csoporttagok nem kivétel nélkül alkalmazkodnak kellően ezekhez a követelményekhez.

A konfliktus elmaradásának pozitív oka az, ha a csoporttagok spontán módon, egyöntetűen és kellő színvonalon alkalmazkodnak a követelményekhez; negatív oka az, hogy a csoport tagjai egymás magatartásával szemben igénytelenek, nem követelnek egymástól a normáknak megfelelő magatartást, és nem lépnek fel a normák megsértőivel szemben.

Ennek megfelelően a következő kategóriákba sorolhatjuk az egyes csoportokat:

1. Konfliktusmentes, alkalmazkodó csoport. Igen fejlett színvonalat képvisel. Minden csoporttagot jellemez a normák betartására való törekvés, ami a megfelelő szocio-morális szükségletek meglétére utal. Ennek megfelelően a csoporttagok igényesek egymás magatartásával szemben, s ugyanakkor ellenállás nélkül elfogadják egymás követelményeit.

2. Konfliktusos, alkalmazkodó csoport. A csoporttagok fejlettsége az együttműködés követelményei szempontjából nem egyenletes. A fejlettebb csoporttagok követelményekkel lépnek fel a normák megsértőivel szemben, akik kezdeti ellenállás után elfogadják a követelményeket, alkalmazkodnak azokhoz. Ebben az esetben végső soron a normainteriorizációnak az a szakasza tárul fel, amelyben egyes tanulóknak a kooperáció követelményeivel kapcsolatos ellenállása megszűnik társaik hatására.

3. Konfliktusos, részben alkalmazkodó csoport. A fejlettebb tanulók ebben a csoportban is érzékenyen reagálnak a normák megsértésére. Társaikra kifejtett hatásuk azonban nem jár minden esetben eredménnyel, mivel nem minden csoporttag fogadja el a kooperáció követelményeit, illetve a követelményekhez való alkalmazkodás csak néhány követelménnyel kapcsolatban jelenik meg.

4. Konfliktusos, nem alkalmazkodó csoport. A csoporttagok fejlettsége, szocio-morális szükségleteik minősége szélsőségesen különböző. A fejlettebb csoporttagok követelményeinek a többiek ellenállnak, nem alkalmazkodnak azokhoz. Az ilyen esetekben tehát azt mondhatjuk, hogy a kísérleti időszak alatt a normainteriorizációban regisztrálható fejlődés nem következett be.

5. Konfliktusmentes, nem alkalmazkodó csoport. A csoporttagok a szociális fejlettség alacsony szintjén állnak, közömbösek a normákkal és azok megsértőivel szemben, egymással szemben nem támasztanak követelményt. A kooperáció objektív követelményeihez való alkalmazkodás elmaradása és a kölcsönös igénytelenség az interio- rizáció hiányának mutatójaként fogható fel.

Azt, hogy a vizsgált osztályokban hogyan alakult a tanulók egymásra hatásának mennyisége, illetve hogy a munkacsoportok közül melyik milyen kategóriába sorolható, kötött, folyamatos tanári megfigyelés, valamint a tanulók körében végzett írásbeli felmérés és megfigyelés útján próbáltuk eldönteni.

A tanári megfigyelés és egyben az egyes csoportok megfigyelésének szempontjai az alábbiak voltak:

1. A csoport minősítése a munka eredményessége szempontjából

kiváló – jó – közepes – gyenge

2. A csoport munkájának jellege:

szervezett – szervezetlen

3. Voltak-e az együttműködéssel kapcsolatban zökkenők, nézeteltérések a csoportban?

4. Ha igen, ennek okai és konkrét megnyilvánulási formái?

5. Ha voltak zökkenők, nézeteltérések, ezek hogyan végződtek?

6. Ha nem voltak, ennek okai:

– A csoport tagjai készségesen alkalmazkodtak egymáshoz, önként szívesen vettek részt a munkában?

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Közömbösek voltak a feladattal, egymás magatartásával szemben?

– Egyéb.

7. Előfordult-e a csoportban, hogy valaki kivonta magát a közös munkából, munka közben fegyelmezetlenkedett vagy túlságosan erőszakosan akarta érvényesíteni saját akaratát, mindenben ő akart dönteni, mások véleményét nem vette figyelembe?

8. Tett-e valaki a csoportban ilyen esetek megszüntetéséért valamit?

Ha igen, mit?

9. Ha tett valaki valamit az ilyen esetek megszüntetéséért, fellépésének volt-e eredménye?

Ha igen, mi?

10. Volt-e olyan tanuló a csoportban, aki a csoportmunka egész ideje alatt magatartásával akadályozta a közös munkát, és magatartása mindvégig nem változott?

Milyen módon akadályozta a munkát?

11. Volt-e olyan tanuló a csoportban, aki kezdetben akadályozta a közös munkát, később azonban változtatott magatartásán?

Kezdetben milyen módon akadályozta a közös munkát? Később minek a hatására változtatott magatartásán?

12. Volt-e valakinél valamilyen feltűnő változás a csoportmunka során magatartásában vagy tanulmányi teljesítményében?

13. Volt-e észlelhető változás a csoporton belüli együttműködés, magatartás és munka színvonalában a kísérleti időszak végére az első órákhoz viszonyítva?

A megfigyelési anyag kiegészítése és kontrollálása céljából az előző tanulmányban már közölt kérdőív kitöltését kértük a kísérleti időszak végén a tanulóktól.

Ezenkívül az órákat rendszeresen látogattuk, és a tanári megfigyeléssel azonos szempontok alapján folyamatosan jegyzőkönyveztük a csoporttagok magatartási megnyilatkozásait.

Vizsgálataink alapján a négy osztály munkacsoportjai – a fentieknek megfelelően – a következőképpen kategorizálhatók:

11.24. táblázat -

Kísérleti osztályok		Kontrollosztályok	
A osztály	%	C osztály	%
Konfliktusmentes, alkalmazkodó	37	Konfliktusmentes, alkalmazkodó	26
Konfliktusos, alkalmazkodó	26	Konfliktusos, alkalmazkodó	0
Konfliktusos, részben alkalmazkodó	37	Konfliktusos, részben alkalmazkodó	60
Konfliktusos, nem alkalmazkodó	0	Konfliktusos, nem alkalmazkodó	12
Konfliktusmentes, nem	0	Konfliktusmentes, nem	0

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

alkalmazkodó		alkalmazkodó	
B osztály		D osztály	
Konfliktusmentes, alkalmazkodó	66	Konfliktusmentes, alkalmazkodó	28
Konfliktusos, alkalmazkodó	16	Konfliktusos, alkalmazkodó	28
Konfliktusos, részben alkalmazkodó	0	Konfliktusos, részben alkalmazkodó	28
Konfliktusos, nem alkalmazkodó	16	Konfliktusos, nem alkalmazkodó	0
Konfliktusmentes, nem alkalmazkodó	0	Konfliktusmentes, nem alkalmazkodó	16

Amint az adatokból látható, a kísérleti osztályok az alapvető tendenciák tekintetében különböznek lényegesen a kontrollosztályoktól. A kísérleti osztályokban – amelyekben a pedagógus tervszerűen befolyásolta a tanulók pozitív egymásra hatásának alkalmait és ezek intenzitását – a munkacsoportokban kisebb ellenállást tanúsítottak a tanulók a követelményekkel szemben, és eredményesebben alkalmazkodtak azokhoz, amint ezt a konfliktusmentes alkalmazkodó, a konfliktusos alkalmazkodó, valamint a nem alkalmazkodó munkacsoportok egymáshoz viszonyított aránya mutatja. Különösen jól tükrözik e tekintetben a különbségeket az összevont adatok:

11.25. táblázat -

	Kísérleti osztály	Kontrollosztály
	%	%
Konfliktusmentes, alkalmazkodó	50	26
Konfliktusos, alkalmazkodó	21	13
Konfliktusos, részben alkalmazkodó	21	46
Konfliktusos, nem alkalmazkodó	7	6
Konfliktusmentes, nem alkalmazkodó	0	6

Az adatok minőségi elemzése alapján betekintést nyerhetünk azoknak a folyamatoknak a részleteibe, amelyek főbb tendenciái mennyiségi elemzéssel kimutathatók voltak.

A konfliktusmentes, alkalmazkodó csoportokkal kapcsolatban az eddigieken túl megállapítható, hogy azok a közös munka kezdeti időszakában a kiindulási helyzet szempontjából kétfélék lehetnek. Néhány esetben megfigyelhető volt, és ezt a tanulók nyilatkozatai is megerősítették, hogy az együttműködés követelményeihez való alkalmazkodás spontánul, már a munka kezdetén kialakult. A gyerekek így írtak erről:

– „Mindannyian együtt dolgozunk, a munkát megosztjuk, nem vagyunk sértődé- kenyek.”

– „Szívesen vettünk részt a közös munkában, nálunk szerencsére nem volt nézeteltérés, sőt, a véleményünk is általában egyezett.”

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Más esetekben a közös munka kezdetén adódtak kisebb nehézségek, mint például beszélgetés, figyelmetlenség, rajzolgatás. Ezekben az esetekben a kezdeti magatartási problémák a csoporttagok egymásra hatása nyomán, ellenállás nélkül, viszonylag gyorsan megszűntek. Például:

– „Néha kicsit bíráltuk egymást, s a bírálatot mindig megfogadtuk."

Ez az utóbbi csoporttípus is arra mutat, hogy a legfejlettebb munkacsoportok esetében sem felesleges a tanulók egymásra hatása. Ugyanis ezekben a munkacsoportokban megfigyelhető gyors és eredményes alkalmazkodási folyamatok mögött is, szinte minden alkalommal kimutatható a csoporttagok között kibontakozó hatásrendszer. Például:

– „Látta, hogy mások milyen szívesen dolgoznak, és ő is kedvet kapott a munkához."

„Egyszer rászóltunk, és változtatott magatartásán."

„Mikor szóltunk neki, megígérte, hogy levetkőzi a rossz tulajdonságát."

A konfliktusos, alkalmazkodó csoportokban a kiinduló helyzetet mindig valamilyen, a kooperáció szempontjából nem kívánatos magatartási megnyilvánulás jellemezte. Ezek leggyakoribb formái:

– munkafegyelmi vétség („nem dolgozott", „viháncolt", „beszélgetett", „verekedett");

– autokratikus magatartás („parancsolgatott", „mindent ő akart csinálni").

A csoporttagok folyamatos, intenzív interakciói következtében – ellenállással tarkított alkalmazkodási folyamat eredményeképpen – szűntek meg ezek a kezdeti magatartási problémák. Például:

– „Unta a rászólást, alkalmazkodott hozzánk."

„Később belátta, hogy közös munkát végzünk, amiben mindenkinek részt kell venni."

A konfliktusos, részben alkalmazkodó csoportok helyzete csak az alkalmazkodási folyamat eredményessége szempontjából különbözik az előző csoporttól.

Ebben az esetben ugyanis a tanulók egymás közt kibontakozó, intenzív kölcsönhatásainak ellenére is csak részleges alkalmazkodás zajlott le. A részlegesség abban nyilvánult meg, hogy vagy nem minden tanulónál szűntek meg a magatartási problémák, vagy csak időlegesen voltak megfigyelhetők pozitív változások. Például:

– „Társunk valamivel közelebb került hozzánk."

– „Most már eredményesebben dolgozik a csoport, és ő is rendesebb."

– „Már ritkábban bohóckodik."

– „Sajnos, az egyik gyerek még mindig nevetgél munka közben."

– „A legtöbb esetben meg tudtuk akadályozni a fegyelmezetlenséget."

A konfliktusos, nem alkalmazkodó csoportokban a tanulók intenzív egymásra hatását szintén tapasztalhattuk, azonban ez a negatív magatartási sajátosságokkal rendelkező tanulók erős ellenállása miatt – a kísérlet időtartama alatt – még nem volt eredményes. Például:

– „Továbbra is mindig az történt, amit ő akart."

– „Ha szóltunk neki, mindig csak veszekedés, harag, széthúzás volt az eredmény."

A konfliktusmentes, nem alkalmazkodó csoportokban minden tanulónál tapasztalható volt olyan magatartási megnyilvánulás, amely zavarta, esetleg lehetetlenné tette a közös munkát. Jellemző azonban a csoport tagjaira, hogy egymás magatartását problémamentesnek ítélik, követelményeket sem önmagukkal, sem társaikkal szemben nem támasztanak. Ennek megfelelően a csoporttagok között nevelő jellegű hatásrendszer nem létesül, s így természetesen alkalmazkodási folyamat sem regisztrálható.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A különböző típusú csoportok minőségi elemzése alapján megállapítható, hogy az alkalmazkodási folyamathoz nélkülözhetetlen feltétel a csoporttagok közötti interakciók kibontakozása.

Ez a hatásrendszer még a konfliktusmentes, alkalmazkodó csoportok esetében is nélkülözhetetlennek látszik, ahol pedig hiányzik – mint a konfliktusmentes, nem alkalmazkodó csoportoknál -, ott az alkalmazkodási folyamat megindulása sem következik be.

Ez az összefüggés a normák elfogadása, eredményes beépülése és a tanulók egymásra hatásának gyakorisága, intenzitása között még nyilvánvalóbb, ha összehasonlítjuk a kísérleti és kontrollosztályokban regisztrálható tanulók közötti kölcsönhatások meny- nyiségét.

A kísérleti és kontrollosztályokban a következő kép alakult ki:

11.26. táblázat -

A tanulók interakcióinak változatai	Előfordulásuk száma	
	kísérleti osztályok	konroll- osztályok
1. A társak kooperációra való felszólítása tanári indításra	—	–
2. A társak kooperációra való felszólítása tanári indítás nélkül	1	–
3. Felszólítás a kooperációt akadályozó magatartás abbahagyására	3	1
4. Kooperációra késztetés gesztusokkal	_	–
5. Ösztönzés kooperációra segítségkérés formájában	_	–
6. Bekapcsolás kooperációba, részfeladat kijelölésével	5	2
7. Kooperációra késztetés a munkamegosztás egyezményes és tartós szabályozásával	1	2
8. Kooperációt megelőző figyelmeztetés a követendő magatartásra	–	–
9. A munkabeszüntetés kilátásba helyezése	1	–
10. A pozitív tanári értékelés átvétele és megismétlése	-	–
11. Alacsony színvonalú teljesítmény fölötti elégedetlenség kifejezése	–	–

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

11.27. táblázat -

A tanulók interakcióinak változatai	Előfordulásuk száma	
	kísérleti osztályok	konroll- osztályok
12. A feladattól való elfordulás, illetve a közös munkát zavaró magatartás miatti elégedetlenség kifejezése	–	–
13. Kölcsönös bírálat	1	1
14. Egyenlőtlen munkavállalás szóvá tétele	-	-
15. Autokratikus magatartás elleni fellépés kritika formájában	-	-
16. A munkaközösség megtagadásának kilátásba helyezése	-	-
17. Tanár segítségül hívásának kilátásba helyezése	2	1
18. Kommunikációs kapcsolat megszakítása	1	-
19. A csoportból történő kizárás kilátásba helyezése	2	1
20. Tettlegesség	1	-
21. Kooperáció szükségességének megmagyarázása	3	–
22. Az együttműködést akadályozó magatartás káros voltának megmagyarázása	–	–
23. Egymásra hatás példaadás útján	1	-
24. Munkakezdés előtt intenzív munkára biztatás, egyéni jutalom reményében	1	1
25. Munkavégzés közben intenzív munkára biztatás, egyéni jutalom reményében	–	–
26. A fegyelmezetlen magatartás elleni fellépés hivatkozással arra, hogy az zavarja a munkát	1	1

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

27. Autokratikus megnyilvánulások elleni fellépés magatartási normákra való hivatkozással	4	2
28. Felszólítás kooperációra, magatartási normákra hivatkozással	-	-
29. Munkakapcsolatból kilépő tanuló felszólítása kooperációra, hivatkozással a közös munka sikerére	1	–
30. Felszólítás munkára, hivatkozással az igazságos munkamegosztásra	–	–
31. A munkát kisajátító tanulóval szemben a munkamegosztás kikényszerítése, magatartási normákra való hivatkozással	–	–
Összesen:	29	12
Százalékos megoszlás:	70,8	29,2%

A kísérleti és kontrollosztály közötti különbség a tanulók egymásra hatásának gyakorisága tekintetében szignifikáns ($p < 0,05$).'

Ez tehát arra mutat, hogy a kísérleti és kontrollosztályok között nemcsak a nor- mainteriorizáció eredményességében van különbség, hanem a tanulók egymásra hatásának gyakoriságában is. Ez a tény is megerősíti a minőségi elemzés alapján levont következtetésünket, hogy a tanulók között kibontakozó hatásrendszer az eredményes normainteriorizáció feltétele, s köztük közvetlen összefüggés van.

Egy másik fontos következtetés is adódik ebből az összefüggésből, mégpedig az, hogy a tanulók egymásra hatásának gyakorisága abban a két osztályban, a kísérleti osztályokban, volt lényegesen nagyobb, amelyekben az interakciók kiváltására irányuló tervszerű tanári munka is folyt, a munkabeli kapcsolatok megszervezésén túl. Ez egyben azt is jelenti, hogy a normainteriorizációs folyamat hatékonysága a tanulók közötti interakciókat kiváltó és szabályozó tervszerű tanári beavatkozással befolyásolható.

B)A közvetett nevelési módszerek és a tanulói interakciók közötti kapcsolat intenzív vizsgálata. Az extenzív vizsgálatból származó következtetéseket intenzív, kis létszámú csoportok megfigyeléséből nyert nagyobb adattömegre támaszkodó elemzéssel ellenőriztük.

Az intenzív vizsgálat az eddigi következtetések ellenőrzése mellett azok kiegészítésére is lehetőséget biztosít.

A vizsgálatnak ez a szakasza speciális szempontok alapján kialakított reprezentáns csoportokban folyt. A csoportképzés alapvető szempontja az volt, hogy a csoportok a szociometriai kohézió és a tantárgyi teljesítőképesség szempontjából lényegesen ne különbözzenek egymástól. A csoporttagok magatartását közös tantárgyi feladatmegoldás során folyamatosan figyeltük, és teljes jegyzőkönyvben rögzítettük. A jegyzőkönyvek elemzéséből nyert adatok alapján próbáltunk további következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy a különböző közvetett nevelési módszerek hogyan hatnak a tanulók között kibontakozó interakció-változatokra.

A fentiek érdekében hat, egyenként négyfős reprezentáns csoport (egy ezek közül 6. osztályos, öt 7. osztályos) esetében azt vizsgáltuk, hogy valóban kimutatható-e statisztikusan a tanári közvetett nevelési módszerek és a tanulók közötti interakciók mennyisége között olyan összefüggés, amit már feltételeztünk az extenzív vizsgálatok alapján.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ezért arra a kérdésre próbáltunk választ találni, hogy a pedagógus által alkalmazott, a vizsgált csoportra irányuló felvilágosítás, értékelés, követelés és példaállítás hogyan befolyásolja mennyiségileg a tanulóknak a csoporton belül egymásra irányuló felvilágosító, értékelő hatásait, illetve követelménytámasztását és példaadását.

A fenti összefüggés feltárása érdekében korrelációszámítást végeztünk.[2] Ennek eredményeképpen a közvetett tanári akciók mennyiségi előfordulása és a tanulók közötti interakciók számának korrelációs koefficiense: r = +0,700. Ez az érték meglehetősen szoros összefüggésre utal, s így azt igazolja, hogy helytálló az az extenzív vizsgálat alapján megfogalmazott elsődleges következtetésünk, miszerint a tanári hatások számától függ a tanulók közötti interakciók mennyiségi alakulása.

Ennek a globális összefüggésnek a feltárásán túl, annak elemzésére is kísérletet tettünk, hogy a különböző közvetett nevelési módszerek hatékonysága mennyiben tér el egymástól. Az ezzel kapcsolatos következtetéshez úgy teremtettünk alapot, hogy a vizsgálatba bekapcsolt osztályokban a közvetett nevelési módszerek különböző változatainak biztosítottunk domináns szerepet. Így tehát az egyes osztályokból kiemelt reprezentáns csoportok helyzetét tervszerűen változtattuk a kísérlet egyes szakaszaiban. A csoportok időről időre más-más közvetett nevelési módszerek befolyása alá kerültek. Így az egyes csoportokban a különböző kísérleti időszakok folyamán a tanulói interakciók mennyisége tekintetében mutatkozó különbségek feltehetően a közvetett nevelési módszerek különbözőségéből adódnak.

Két 7. osztályos reprezentáns csoportunkra ható közvetett nevelési módszereket a kísérleti időszakban a következőképpen változtattuk.

Az első szakaszban a pedagógus főleg arra törekedett, hogy mindenekelőtt a kooperációból adódó tárgyi kapcsolatok hatása érvényesüljön.

A második szakaszban a tanár, a csoportok közötti verseny szervezésével, a kooperációból adódó tárgyi kapcsolatokat eszmei kapcsolatok létrehozásával felerősítette.

Ennek megfelelően – a csoportmunka megkezdése előtt a tanár a következő instrukciót adta: „A mai órától a legjobb csoportok – munkájuk alapján – megkaphatják a »mintacsoport« címet. Ezeknek a csoportoknak a munkamódszerét ismertetjük más osztályokban mintaként. Úgy dolgozzatok, hogy minél több mintacsoportot tudjunk választani! A mintacsoporttól magas szintű, tökéletes közösségi munkát várunk.”

A harmadik szakaszban a nevelő azt a feladatot adta a csoportoknak, hogy a csoporttagok közös munkához való hozzájárulásának mértékét egyéni pontozással értékeljék, amelyről a tanárt is tájékoztatták. Ebben az esetben tehát az értékelés dominanciája valósult meg.

A tanári instrukció a következő volt: „Továbbra is csoportmunkában dolgozunk, de az egyéni munkát is értékelni fogjuk, jó vagy rossz ponttal. Ez ugyan elég nehéz lesz, ezért az értékeléshez a ti segítségeteket is kérni fogom. A csoportbeszámolók után megbeszéljük, ki hány jó pontot érdemel. Vigyázzatok! A pontozásnál csak a tényleges munkáért javasoljatok jó pontot!”

A tanulók között regisztrált interakciók megoszlása a következő képet mutatja:

a) tárgyi kapcsolatok dominanciája idején az összes interakció 26%-át rögzítettük;

b) a verseny időszakára az interakciók 31%-a esett;

c) az értékelési periódusban pedig a kölcsönhatások 43%-át figyelhettük meg.

A verseny szervezésével tehát a tanulók egymásra hatásának mennyisége nőtt, vagyis a gyerekek tárgyi kapcsolatai szorosabbá váltak, s ennek következtében egymásra hatásuk is gyakoribb lett.

Az értékelési periódusban a tanár által elindított kölcsönös értékelési eljárások az interakciók számát jelentősen megemelték. Az e periódusban kapott adatokat összevetve a másik két adatcsoporttal, a köztük levő különbség megközelíti a szignifikáns értéket.

Mindez tehát azt mutatja, hogy a kooperációban létrejövő tárgyi jellegű kapcsolatok hatékonysága számottevően a pedagógus célirányos beavatkozásával fokozható. Ezért fontos, hogy a nevelő a tanulók kooperációs tevékenységének megszervezésén kívül a tanulók egymásra hatásának valamilyen formáját (értékelés, követelés, felvilágosítás és példaadás) nevelési módszerekkel is inspirálja. Ez látszik a legmegfelelőbbnek az interakciók mennyiségének számottevő növelése szempontjából.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ezt a következtetést további vizsgálatok eredményeivel ellenőriztük.

Olyan csoportok adatait elemeztük (három 7., egy 6. osztályos csoport), amelyekben a közvetett nevelési módszerek közül a csoportra irányuló felvilágosítás, illetve a követelés dominanciája volt regisztrálható. Ezekben a csoportokban a tanulók között kibontakozó interakciók mennyiségét összevetve azonos időkereten belül az előzőekben ismertetett két munkacsoportunk tevékenységének azzal a szakaszával, amelyben csak a tárgyi kapcsolatok realizálására nyílott lehetőség, a következő képet kaptuk.

Abban a két csoportban, amelyben a csoportra irányuló tanári követelés dominált, a tanulók egymásra hatása 12%-kal volt gyakoribb, mint a pusztán tárgyi kapcsolatok alapján dolgozó csoportban.

Másik két csoportunkban, amelyekben a tanárnak az együttműködés normáival kapcsolatos felvilágosító tevékenysége dominált, a tanulók egymásra hatása 36%-kal volt több, mint a tárgyi kapcsolatok alapján kooperáló csoportban. Ebben az esetben a két adat közötti különbség közel szignifikáns.

A fentiekben ismertetett adatok alapján megállapíthatjuk, hogy bármilyen közvetett nevelési módszer alkalmazására kerül is sor, ez kedvezően hat a tanulók között a kooperáció keretében kibontakozó interakciók intenzitásának alakulására. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a különböző közvetett nevelési módszerek következtében szignifikáns különbség nem alakul ki a tanulók egymásra hatásának mennyiségében. Eszerint tehát gyakorlati szempontból ezek értéke lényegében azonosnak tekinthető, vagyis mindegy, hogy közülük melyik kerül alkalmazásra, csak az látszik fontosnak, hogy minél több érvényesülési lehetőséget biztosítsunk ezeknek a közvetett neve- lési módszereknek

Ugyanakkor az adatok belső arányainak elemzése arra is fényt vet, hogy a pedagógus által alkalmazott különböző közvetett módszerek és a tanulók között kibontakozó interakciók között minőségi szempontból specifikus kapcsolat nincs. Ez közelebbről azt jelenti, hogy bármilyen csoportra irányuló közvetett nevelői hatás kiválthat bármilyen interakciós változatot, az adott pedagógiai konstellációtól függően.

Az extenzív és intenzív vizsgálat eredményeit összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a normainteriorizációs folyamat eredményessége és lezajlásának jellege szoros kapcsolatban van a tanulók között kibontakozó kölcsönhatások mennyiségével. A kísérleti osztályokban ugyanis, amelyekben a tanulók között kibontakozó interakciók száma lényegesen nagyobb volt a kontrollosztályokénál, a munkacsoportok tagjainál az együttműködés normáival szemben kisebb ellenállás és eredményesebb alkalmazkodás volt megfigyelhető.

Az intenzív vizsgálat során viszont az is bebizonyosodott, hogy a tanulók közti egymásra hatások mennyisége közvetlenül függ azoknak a közvetett nevelő hatásoknak a gyakoriságától, melyeket a nevelő alkalmaz.

Mindezek alapján megfogalmazható, hogy a csoportmunka keretében folyó kooperáció sokoldalú lehetőséget kínál a pedagógusnak arra vonatkozóan, hogy a különböző – már ismertetett – közvetett nevelési módszerek alkalmazásával hatékonyan befolyásolja az együttműködés normáinak belsővé válását. Vizsgálataink ugyanis igazolni látszanak azt, hogy a nevelési módszerek, azáltal, hogy kiváltják és orientálják a tanulók kölcsönhatásainak különböző formáit, gyengítik a normákkal szembeni ellenállást, és ösztönzően hatnak a normák elfogadására. Ez konkrétan úgy zajlik le, hogy a nevelő közvetett hatásai nyomán megnövekszik a normákkal szemben ellenállást tanúsítók irányában a csoporton belüli követelménytámasztás, értékelés és felvilágosítási akciók száma. A pozitív magatartást tanúsító tanulók esetében pedig, akiktől ezek az akciók kiindulnak, annak következtében, hogy a tanári beavatkozások jellege összhangban van az ő megnyilvánulásaikkal, a követett magatartásformák alapját képező normák megerősödése tapasztalható.

A következő fejezetben azt elemezzük, hogy a különböző főbb közvetett nevelési módszerek milyen mértékben szolgálják a kooperáció szempontjából fontos magatartási formák megerősítését.

5.4.2. 2. A közvetett nevelési módszerek hatékonysága

Az eddigi vizsgálatok adatai arra utalnak, hogy a közvetett nevelési módszerek befolyásolják a tanulók közötti kölcsönhatások előfordulásának gyakoriságát, s ezáltal hatnak a normák elfogadásának, belső szükségletté válásának folyamatára is.

Azt azonban, hogy a közvetett nevelési módszerek és a tanulók közti interakciók végső soron milyen szerepet játszanak a nevelési követelmények elfogadtatásában, belső szükségletté, magatartási determinánssá történő interiorizálásában, a tanulók sajátosságainak változásai mutatják meg.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A)A különböző közvetett nevelési módszerek szerepe a magatartás formálásában. A következőkben a magatartási sajátosságok változásainak elemzéséből arra próbálunk választ keresni, hogy a kooperációban létrejövő objektív tárgyi kapcsolatok, valamint az ezeket kiegészítő, nevelő által alkalmazott, közvetett nevelési módszerek milyen módosulásokat idéznek elő a tanulóknak az együttműködés szempontjából fontos néhány magatartási sajátosságában.

Ennek tisztázása érdekében egy 7. osztály három munkacsoportját egy féléven keresztül figyeltük meg, magatartási megnyilvánulásaikat teljes jegyzőkönyvben rögzítettük. A félév során a közvetett nevelési módszereket az előző fejezetben már ismertetett sorrendben változtattuk. Tehát kezdetben a tárgyi kapcsolatok domináltak, ezt követően verseny szervezésével az eszmei kapcsolatokat felerősítettük, végül pedig a nevelő a munkatársak kölcsönös értékelésére biztosított lehetőséget a teljesítmények pontozásának bevezetésével. A kísérlet harmadik szakaszában tehát lehetővé vált, hogy a nevelői közvetett nevelési módszerek egyikének – az értékelésnek – a tanulók magatartásában tükröződő hatását regisztráljuk. Ebből további következtetéseket vonhatunk le a közvetett nevelési módszerek hatékonyságára vonatkozóan általában is. Tehetjük ezt annak alapján, hogy a már ismertetett adataink szerint minden vizsgált közvetett nevelési módszer pozitív hatásúnak bizonyult a tanulók közötti kölcsönhatások szempontjából, és az egyes módszerek között szignifikáns különbségek e tekintetben nem voltak kimutathatóak.

A tanulók magatartásának vizsgálata során a következő, kooperáció szempontjából lényeges sajátosságokra voltunk tekintettel:

a) a munkában való részvétel intenzitása;

b) a feladattól való elfordulás gyakorisága;

c) a feladatban való részvételre törekvés gyakorisága;

d) törekvés a munka jobb megszervezésére;

e) autokratikus megnyilvánulások;

f) fellépés az autokratikus megnyilvánulásokkal szemben;

g) munkafegyelmi vétségek;

h) fellépés a munkafegyelmi vétségekkel szemben.

A következőkben ezeknek a magatartási sajátosságoknak az adatait ismertetjük és értelmezzük.

a) A tanulók közös munkában való részvételének intenzitása

A megfigyelés során 2 percenként időmintavétel-szerűen rögzítettük, hogy a megfigyelt csoporttagok közül ki vesz részt aktívan a feladatmegoldásban. Az így kapott adatsorból meghatároztuk a csoportok aktivitási szintjének alakulását. Ezt kifejeztük pontossági százalékban, valamint megvizsgáltuk, hogy a kísérlet különböző szakaszaiban kapott adatok között van-e szignifikáns különbség.

A feladatvégzésben való aktív részvétel pontossági százaléka a következő:[3]

I. szakasz (tárgyi kapcsolatok dominanciája): 25%

II. szakasz (eszmei kapcsolatok felerősítése):23%

III. szakasz (értékelés dominanciája): 32%

Az adatok első pillantásra is szembetűnően mutatják azt, hogy a pedagógus által alkalmazott közvetett nevelési módszer nem csupán a tanulók egymás közti kölcsönhatásainak gyakoriságát növeli, hanem ezen keresztül a kooperációban megkívánt magatartásforma gyakoriságát is. Eszerint tehát a közvetett nevelési módszerek alkalmazása fokozza a kooperáció során kialakuló interakciós folyamatok magatartás-formáló hatékonyságát. Ezt igazolja, hogy míg a tárgyi kapcsolatok és eszmei kapcsolatok dominanciája esetén a munkacsoportok aktivitási szintje lényeges különbséget nem mutatott, addig a pedagógus által indukált kölcsönös értékelés dominanciája esetén az aktivitási szint az előző két szakaszhoz képest szignifikáns különbséget mutat ($p < 0,05$).[4]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

b) A tanulók közös feladattól való elfordulása

A tanulók közös munkában való részvételével egy időben azt is rögzítettük, hogy a csoporttagok közül kik azok, akik passzívak, vagy úgy foglalkoznak mással, hogy a többieket nem zavarják a közös munkában.

Pontossági százalékban kifejezve a következő adatokat kaptuk:[5]

I. szakasz: 8,9%,

II. szakasz: 7,1%,

III. szakasz: 2,7%.

Ezek az adatok megerősítik előző megállapításainkat a nevelői beavatkozás magatartás-formáló hatékonyságával kapcsolatban. Ezt támasztják alá a szignifikanciaszámí- tás adatai is, mely szerint az első és második szakasz eredményei nem különböznek egymástól szignifikánsan, a tanár közvetett ráhatásai nyomán azonban ezekhez az adatokhoz viszonyítva szignifikáns különbség jön létre ($p < 0,05$).[6]

c) A feladatmegoldásban való részvételre törekvés

Ebbe a kategóriába azokat a magatartási megnyilvánulásokat soroltuk, amelyek során a tanulók spontán kifejezést adtak többletmunka vállalására irányuló szándékuknak.

E magatartási megnyilvánulások pontossági százaléka a következőképpen alakult:[7]

I. szakasz: 15,8%,

II. szakasz: 11,6%,

III. szakasz: 25,0%.

A különbség itt is jól látható annak az időszaknak a javára, amelyben a pedagógus közvetett nevelési eljárása érvényesült.

d) Törekvés a közös munka jobb megszervezésére

Azokat a magatartási megnyilvánulásokat soroltuk ide, amelyek a munkamegosztás biztosítására, a munkabeli szerepek kiosztására, a jobb időkihasználásra irányultak. Pontossági százalékok:[8]

I. szakasz: 17,5%,

II. szakasz: 14,0%,

III. szakasz: 30,0%.

A III. szakaszban észlelt tanulói megnyilvánulások száma szignifikánsan különbözik az első két szakasztól ($p < 0,05$).[9]

e) Autokratikus megnyilatkozások

Ide az erőszakos, a többiek akaratát figyelmen kívül hagyó, a kooperáció követelményeihez nem alkalmazkodó tanulói megnyilvánulásokat soroltuk.

Pontossági százalékok:[10]

I. szakasz: 9,0%,

II. szakasz: 6,6%,

III. szakasz: 7,00%.

Az adatok szerint az autokratikus megnyilvánulások csökkenő tendenciát mutatnak a vizsgálatnak abban a szakaszában, amikor a tárgyi kapcsolatokat a pedagógus közvetett eljárása is kiegészíti.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

f) Fellépés az autokratikus magatartás ellen

A csoporttagok autokratikus magatartás elleni fellépéséről a pontossági százalék kiszámításával a következő képet kaptuk:[11]

I. szakasz: 0%,

II. szakasz: 5%,

III. szakasz: 4%.

A kapott eredmények azt bizonyítják, hogy a kísérletnek abban a szakaszában, amelyben a tárgyi kapcsolatokat felerősítettük, a csoporttagok érzékenysége az autokratikus magatartással szemben nőtt. Ez különösen akkor szembetűnő, ha figyelembe vesszük azt, hogy a kísérlet első szakaszában nagyobb számban előforduló autokratikus megnyilvánulásokkal szemben a tanulók közömbösen viselkedtek.

g) A munkafegyelem elleni vétségek

Az együttműködést zavaró, az eredményes munkát lassító, a feladatmegoldásról a figyelmet elterelő fegyelembontásokat, a feladat visszautasítását soroljuk ide.

A kapott pontossági százalékok a következők:[12]

I. szakasz: 46,6%,

II. szakasz: 39,0%,

III. szakasz: 20,0%.

A pontossági százalékok is jelzik az alkalmazott közvetett nevelési módszer nyomán előálló helyzet kedvező voltát. A százalékos adatok alapján az eszmei úton megerősített kapcsolatok is kedvező hatásúnak tűnnek. Míg azonban az I. és II. szakasz közötti különbség nem szignifikáns, a III. szakaszban kapott érték szignifikánsan különbözik mind az I., mind a II. szakasz eredményétől.[13]

h) Fellépés a munkafegyelem megsértése ellen

A tanulóknak a munkafegyelem megsértőivel kapcsolatos fellépéseinek pontossági százaléka a következő:[14]

I. szakasz: 15,8%,

II. szakasz: 14,0%,

III. szakasz: 8,3%.

Figyelemre méltó ebben az esetben a munkafegyelem elleni vétségek és a velük szembeni fellépések arányának alakulása a kísérlet három szakaszában. Míg az első két szakaszban a fegyelembontások és velük szembeni fellépések aránya megközelítően 3:1, addig a harmadik szakaszban ez az eredmény a lényegesen megcsappant munkafegyelmi vétségek ellenére is a sokkal kedvezőbb 2:1-re alakult.

Összefoglalva a közvetett nevelési módszerek hatékonyságával kapcsolatos eredményeket, úgy látszik, hogy a kooperációhoz szükséges magatartási normák elfogadása és követése abban a kísérleti szakaszban a legerőteljesebb, amelyben a pedagógus a már ismertetett közvetett nevelési módszerekkel inspirálta a csoportokat a pedagógiailag értékes kölcsönhatásra. E nevelői beavatkozás lényege az, hogy a pedagógus a csoport egészére vagy egy tagjára irányuló követelménytámasztással, értékeléssel, felvilágosítással és magatartási minták kiemelésével ad indítást a pedagógiailag értékes kölcsönhatások kibontakozásához. Ezzel magyarázható, hogy a tanulók magatartása ebben a kísérleti periódusban bizonyult leginkább normaadekvátnak.

Mindez arra utal, hogy a pedagógus által indukált tanulói interakciók – kísérletünkben az értékelés – jól egészítik ki a kooperáció során kialakuló objektív (tárgyi vagy eszmei) kapcsolatokat. Úgy tűnik, hogy a tanári beavatkozás a kooperációs folyamatban kialakuló tanulók közti interakciókat mintegy mozgósítja, pedagógiailag célirányossá teszi. Ez a célra irányítás az előző fejezet alapján azt jelenti, hogy ezek az interakciók az együttműködés normáival való szembenállás gyengítése, és egyben a normaadekvát magatartás megerősítése, egyre gyakoribb reprodukálása érdekében funkcionálnak. A célra irányulás úgy zajlik le, hogy a kölcsönös

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyokból adódó tanulók közötti felvilágosítás, követelés, értékelés, példaadás a pedagógus által alkalmazott közvetett nevelési módszerek hatására egyre gyakoribbakká, hatékonyabbakká és normaadekvátabbakká válnak.

A) A normaismeret szerepe a közvetett ráhatási módok eredményességében. Az egyoldalúság veszélyével járna, ha figyelmen kívül hagynánk a közvetett hatásszervezésnek azt a sajátosságát, hogy ebben az esetben a formáló hatások végső forrásai maguk a tanulók. Ezért feltehetően nem közömbös a tanulók közti interakciók színvonala és hatékonysága szempontjából, hogy milyen sajátosságokkal rendelkeznek azok a tanulók, akitől ezek a hatások kiindulnak.

A pedagógiai szakirodalom ezek közül a sajátosságok közül különös figyelmet szentel a tanulók normaismeretének. Konkrétan azoknak a normáknak az ismeretéről van szó ebben az esetben, amelyek betartására a tanulók által végzett tevékenység sikeres elvégzéséhez szükség van. Lényegében elmondható, hogy a kooperatív tevékenység talaján kibontakozó tanulók közötti interakciós folyamatok hatékony érvényesülésének objektív feltétele maga a tevékenység és az ezt szabályozó normarendszer, valamint a pedagógus által alkalmazott közvetett nevelési módszerek, a szubjektív feltételek között pedig alapvetően fontos a tevékenységgel adekvát normák, magatartásformák, erkölcsi fogalmak, erkölcsi tulajdonságok megfelelő szintű ismerete, vagyis a fejlett szocio-morális tudatosság.

Ennek figyelembevételével abban a kísérleti osztályunkban, amelyben a csoportmunkában alkalmazható három fő közvetett nevelési módszer hatékonyságát vizsgáltuk, a kooperációval kapcsolatos erkölcsi ismeretek színvonala alapján két reprezentáns csoportot képeztünk. Az ismeretek színvonalát az alábbi kérdőív segítségével vizsgáltuk, s az eredmények alapján állítottuk össze a fejlett tudatossági szintű pozitív reprezentáns csoportot és az adott tevékenységgel adekvát követelményeket kevéssé ismerő negatív reprezentáns csoportot.

1. Ha olyan feladatot kapnátok valamelyik tantárgyból, amit csak négyen együtt tudnátok eredményesen megoldani, osztálytársaid közül melyik három gyereket választanád munkatársadnak?

2. Miért?

3. Melyik három tanulót nem választanád munkatársadnak?

4. Miért?

5. Négy munkacsoport jellemzése következik. Ha valamelyik csoportban dolgoznod kellene, melyiket választanád?

Jelöld igennel a választott csoportot!

Jelöld nemmel azt a csoportot, amelyikben a legkevésbé szeretnél dolgozni!

A) csoport: Tagjai egymás hibáit kölcsönösen elnézik, nem veszekednek.

B) csoport: Tagjai egymástól megkövetelik a munkát, de önmagukkal szemben elnézőek, időnként veszekszenek.

C) csoport: Tagjai egymás hibáit szóvá teszik, a kapott kritikát általában komolyan veszik, időnként veszekszenek.

D) csoport: Tagjai egymással szemben nem elnézőek, de önmagukkal szemben sem, nem veszekszenek.

Választásaidat indokold:

Azért választottam csoportot, mert:

Azért nem választottam csoportot, mert:

1. Magyarázd meg, mit értünk a következő kifejezéseken:

a) munkafegyelem:

b) önteltség:

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

c) cinkosság:

d) önkritika:

2. Egy osztály néhány tanulójának legjellemzőbb tulajdonságait soroljuk fel.

a) Jelöld aláhúzással azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted segítik az eredményes közös munkát:

szívesen segít társainak,

elnézi társai hibáit,

erőszakos,

udvarias,

tiszteli tanárait,

tapintatos,

makacs,

komolyan veszi a kritikát, alkalmazkodik társai követeléseihez, a bírálatot visszautasítja.

b) Jelöld aláhúzással azokat a tulajdonságokat, amelyek szerinted gátolják az eredményes közös munkát:

munka közben bohóckodik, komolyan veszi a kritikát, durva,

fegyelmezett, szorgalmas, szeret parancsolgatni, a hibákat megbírálja, nem tűri a lógást,

mások javaslatait nem veszi figyelembe, mindig ő akar irányítani.

A továbbiakban e két, egyenként négyfős csoport magatartását követtük nyomon a kísérlet három szakaszában, arra koncentrálva, hogy a tudatosság színvonalában mutatkozó különbség hogyan befolyásolja a kooperáció során a tanulók között kibontakozó interakciók hatékonyságát.

Közelebbről azt figyeltük meg, hogy a két reprezentáns csoportban milyen különbségek jelentkeztek a közös munkát segítő megnyilvánulások gyakoriságában, a munkát gátló megnyilvánulások előfordulási számában és a tanulók egymásra gyakorolt hatásának előfordulási arányában. Eszerint tehát megkíséreltük annak nyomon követését, hogy a tudatosságban mutatkozó szintkülönbségek milyen hatást gyakorolnak az interakciós folyamatokra és az ennek eredményeként jelentkező normainteriorizálódásra.

A közös munkát segítő megnyilvánulásokhoz soroltuk a már előzőekben ismertetett magatartási mutatók közül a kooperációban való részvételt és a munkában való részvételre törekvést.

A közös munkát gátló megnyilvánulásokhoz a közös feladattól való elfordulást, az autokratikus megnyilvánulásokat és a munkafegyelmi vétségeket soroltuk.

A tanulók egymásra gyakorolt hatásának mennyiségét a szervezési akciókból, az autokratikus megnyilvánulások elleni és a munkafegyelmi vétségek elleni fellépések számából állapítottuk meg.

A kapott adatok szerint a kísérlet I. szakaszában – a tárgyi kapcsolatok dominanciája esetén – a két csoport között a magas tudatossági szintű csoport javára mindhárom mutatócsoportban szignifikáns különbséget találtunk.[15]

A II. és III. szakaszban – vagyis az eszmei kapcsolatok megerősítése, illetve a tanári közvetett ráhatás nyomán – szignifikáns különbség nem volt, mivel a csoportok helyzete a vizsgált mutatók tekintetében közelebb került egymáshoz.

Mindez azt jelzi, hogy a magas tudatossági szintű tanulókból álló csoport tagjai pusztán a tárgyi kapcsolatok megteremtése esetén is autonóm módon képesek a kooperáció normáit magatartásukban érvényesíteni, illetve a kooperáció viszonyai között a tanári közvetett beavatkozás nélkül nagy gyakorisággal produkálnak hatékony interakciókat. Ebben a tekintetben az adatok szerint az alacsony tudatossági szintű csoport rovására lényegesen

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

alacsonyabb nívó tapasztalható. Az a tény, hogy a két csoport között e tekintetben fennálló lényeges különbségek a tárgyi kapcsolatok dominanciájának időszakában végig fennmaradnak, és csak a nevelői beavatkozás nyomán (eszmei kapcsolatok megerősítése, csoporton belüli értékelés megszervezése) mérséklődnek, arra mutat, hogy az alacsony tudatossági szintű csoport esetében nem elégséges a tanulók közötti interakciók szervezeti kereteinek megteremtése. Az alacsony tudatossági szintű tanulók esetében ugyanis nem garantált, hogy a köztük kibontakozó kölcsönhatások nevelői irányítás nélkül kellő gyakorisággal jelennek meg, és megfelelő hatékonysággal, illetve célirányossággal érvényesülnek. Ezt igazolja, hogy az általunk vizsgált két csoport közötti magatartásbeli és kölcsönhatásbeli különbségek spontánul nem tűnnek el, hanem csak a tanári beavatkozást követően.

A kísérlet eredményeit elemezve a fejlett tudatossági színvonal számszerűen igazolt szerepe feltehetően úgy érvényesül, hogy az együttműködés normáit már ismerő tanulók kooperációs szituációba kerülve belátásos alapon autonóm módon alkalmazkodnak a követelményekhez, illetve ellenállás nélkül elfogadják a társak ilyen irányú követeléseit. Ugyanakkor, mivel a normainteriorizálódási folyamatok körükben gyorsan és eredményesen zajlanak le, az elfogadott normák arra ösztönzik őket, hogy azok végrehajtását társaiktól is megköveteljék, illetve az e normáktól való eltérésre érzékenyen reagáljanak. Ez magyarázza az ilyen összetételű csoportokban tapasztalható interakciók viszonylag nagy gyakoriságát. Ebből következően a magas tudatossági szintű csoportok esetében tanári közvetett nevelési módszerek alkalmazása nélkül is garantált az interakciók célirányossága, megfelelő gyakorisága és hatékonysága.

Ez az összefüggés szükségessé teszi, hogy a nevelési módszerekkel történő gazdálkodásnál azokra a csoportokra koncentráljunk, amelyek alacsonyabb tudatossági szintjük miatt nem jelentenek megfelelő közeget az interakciók kibontakozása számára.

5.4.3. Hivatkozások

Bábosik István – M. Nádasi Mária 1970. Az oktatás nevelő hatásának vizsgálata. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik István – M. Nádasi Mária 1975. Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik István 1982. Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik István 1997. A neveléselméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 7. 251.

Bábosik István 1999. A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bábosik István 2003. Alkalmazott neveléselmélet. OKKER.

Hunyady Zsuzsa 2002. Társas kapcsolatok az iskolai közösségben. In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, Peter Lang Kiadó, 151–167.

M. Nádasi Mária 2001. Adaptivitás az oktatásban. Pécs, Comenius Bt.

5.4.4. Jegyzetek

1. A szignifikanciaszámítás módja a Mann–Whitney-próba alapján:

11.28. táblázat -

Kísérleti osztályok		Kontrollosztályok	
adatok mutatóként	rangszám	adatok mutatóként	rangszám
1	17,5	0	29,0
3	3,5	1	17,5

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

5	1,0	2	7,0
1	17,5	2	7,0
1	17,5	0	29,0
2	7,0	1	17,5
1	17,5	0	29,0
2	7,0	1	17,5
1	17,5	1	17,5
1	17,5	0	29,0
3	3,5	0	29,0
1	17,5	0	29,0
1	17,5	1	17,5
1	17,5	1	17,5
4	2,0	2	7,0
1	17,5	0	29,0
	199,0		319,0

Tehát: $p < 0,05$.

2. A számítás módja:

11.29. táblázat -

	Tanári ráhatási módok		Tanulók közötti ráhatási formák			
	mennyiség	rangszám	mennyiség	rangszám	di	di2
I. csoport	12	2,0	15	3	1	1
II. csoport	16	1,0	16	2	1	1
III. csoport	6	5,0	4	6	1	1
IV. csoport	2	6,0	9	5	1	1
V. csoport	11	3,5	18	1	2,5	0,25
VI. csoport	11	3,5	11	4	0,5	6,25

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

						10,50

1-63/216-6 = -0,3 = 0,700 r = +0,700

3. A pontossági százalék kiszámításához felhasznált adatok:

maximálisan elérhető pontszám 1200,

ténylegesen elért összpontszám 968.

4. A szignifikanciaszámításhoz felhasznált adatok

11.30. táblázat -

A feladatvégzésben való aktív részvétel pontszámai			
tanulók	tárgyi kapcsolatok dominanciája	eszmei kapcsolatok dominanciája	értékelés dominanciája
1.	25	29	33
2.	26	22	33
3.	29	30	31
4.	28	30	34
5.	19	31	33
6.	20	18	34
7.	27	26	28
8.	25	24	34
9.	20	15	31
10.	28	20	32
11.	28	20	32
12.	29	13	31

5. A pontossági százalék kiszámításához felhasznált adatok:

maximálisan elérhető pontszám 1200,

ténylegesen elért összpontszám 226.

6 A szignifikanciaszámításhoz felhasznált adatok

11.31. táblázat -

A feladattól való elfordulás pontszámai

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tanulók	tárgyi kapcsolatok dominanciája	eszmei kapcsolatok dominanciája	értékelés dominanciája
1.	11	7	3
2.	10	14	3
3.	7	6	5
4.	8	6	2
5.	17	5	3
6.	16	18	2
7.	9	10	8
8.	11	12	2
9.	6	4	1
10.	4	2	0
11.	4	2	0
12.	4	3	2

7. A pontossági százalék kiszámításához használt adatok:

maximálisan elérhető pontszám120,

ténylegesen elért összpontszám63.

8. A pontossági százalék kiszámításához használt adatok:

maximálisan elérhető pontszám120,

ténylegesen elért összpontszám74.

9. A szignifikanciaszámításhoz felhasznált adatok

11.32. táblázat -

A közös munka megszervezésére törekvés pontszámai			
tanulók	tárgyi kapcsolatok dominanciája	eszmei kapcsolatok dominanciája	értékelés dominanciája
1.	1	2	2
2.	4	1	5
3.	8	1	3

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4.	1	1	3
5.	0	3	3
6.	1	1	3
7.	0	2	2
8.	0	0	1
9.	1	0	1
10.	2	4	5
11.	2	2	4
12.	1	0	4

10. A pontossági százalék kiszámításához felhasznált adatok:

maximálisan elérhető pontszám 120,

ténylegesen elért összpontszám 28.

11.A pontossági százalék kiszámításához felhasznált adatok:

maximálisan elérhető pontszám 120,

ténylegesen elért összpontszám 11.

12.A pontossági százalék kiszámításához felhasznált adatok:

maximálisan elérhető pontszám 120,

ténylegesen elért összpontszám 110.

13. A szignifikanciaszámításhoz felhasznált adatok

11.33. táblázat -

Tanulók	Tárgyi kapcsolatok dominanciája	Eszmei kapcsolatok dominanciája	Értékelés dominanciája
1.	6	4	3
2.	6	5	3
3.	5	5	4
4.	5	3	2
5.	9	5	2
6.	19	15	2

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

11.34. táblázat -

Tanulók	Tárgyi kapcsolatok dominanciája	Eszmei kapcsolatok dominanciája	Értékelés dominanciája
7.	4	6	4
8.	6	6	0
9.	3	3	1
10.	1	1	2
11.	1	1	0
12.	1	3	1

14. A pontossági százalék kiszámításához felhasznált adatok:

maximálisan elérhető pontszám 120,

ténylegesen elért összpontszám 46.

15. A szignifikanciaszámításhoz felhasznált adatok:

A közös munkát segítő megnyilvánulások adatai

11.35. táblázat -

Pozitív reprezentáns csoport			Negatív reprezentáns csoport		
tanulók	pontszám	rangszám	tanulók	pontszám	rangszám
A	25	4,0	A	20	7,5
B	27	3,0	B	24	7,5
C	34	1,0	C	24	5,5
D	30	2,0	D	24	5,5

A közös munkát gátló megnyilvánulások adatai

11.36. táblázat -

Pozitív reprezentáns csoport			Negatív reprezentáns csoport		
tanulók	pontszám	rangszám	tanulók	pontszám	rangszám
A	17	5,5	A	26	2,0
B	17	5,5	B	36	1,0

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

C	12	8,0	C	18	4,0
D	13	7,0	D	23	3,0

A tanulók egymásra gyakorolt hatásának adatai

11.37. táblázat -

Pozitív reprezentáns csoport			Negatív reprezentáns csoport		
tanulók	pontszám	rangszám	tanulók	pontszám	rangszám
A	4	3,5	A	3	5,5
B	5	2,0	B	2	7,0
C	14	1,0	C	0	8,0
D	4	3,5	D	3	5,5

6. F. A magatartási és életvezetési zavarok kialakulásának okai és folyamata – a nevelési prevenció és korrekció

6.1. F.1. PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN –Kudarc nélkül az iskolában[20]

(Részletek)

Tanulmányunkban azokat az elméleti összefüggéseket és gyakorlati tapasztalatokat adjuk közre, amelyeket közel másfél évtizedes feltáró és fejlesztő kísérleteink eredményeként fogalmazhatunk meg. Kutatásunkat aktuális társadalmi probléma ösztönözte, mivel hazánkban évről évre nő a tanulási zavarral küzdő tanulók száma. Tanulási zavarral küzdők csoportjába azokat a gyermekeket soroljuk, akik ép értelmi képességekkel rendelkeznek, intelligenciahányadosuk normál övezetben van, esetenként kiemelkedő, érzékszervi fogyatékosságuk nincs. Mindezek ellenére nehézséggel küzdenek az írás-olvasás és számolás technikájának elsajátításában.

A nemzetközi szakirodalom főként a már kialakult és az iskolai teljesítményben is megmutatkozó tanulási zavarokkal foglalkozik, a patológiás tünetekből kiindulva keresi a megoldás lehetőségeit.

Feltáró vizsgálatunkban nevelés-lélektani szemléletből indultunk ki, így az alábbi kérdésekre kellett választ keresni:

1. Mely pszichikus funkciók – struktúrák – határozzák meg elsősorban az alap kultúrtechnikák (írás – olvasás – számolás) megfelelő szintű elsajátítását, vagyis az úgynevezett tanulási képességeket?

2. Milyen fejlődési sajátosságokat mutatnak ezek a funkciók – struktúrák – 3-6 és 6–10 éves korban? A normál fejlődési jellemzők birtokában lehetséges bárminemű eltérés megállapítása.

3. Milyen diagnosztikai eljárásokkal lehet szűrni ezeket a fejlettségi mutatókat, és melyik életkori szakasztól kezdődően?

4. Lehetséges-e egy prevenciós befolyásolás az iskoláskort megelőzően, és milyen eszközökkel?

[20]In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 93–103.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

5. Milyen lehetőségek adódnak az iskoláskori korrekcióra a pedagógus számára?

Az óvodában szűrt gyermekeket követtük az alsó tagozat négy évén át folyamatos pedagógiai megfigyeléssel és félévenkénti teljesítményelemzéssel az írás-olvasás és számolás területén. A tényleges iskolai beválás – a tantervi követelményeknek jó szinten megfelelés – alapján határoltuk le azokat a pszichikus funkciókat, amelyek az alap kultúr- technikák elsajátításához szükségesek. Ezek mindenekelőtt a percepciós és a perceptuomo- toros struktúrákban keresendők. Egyben mód nyílott azoknak a szűrőeljárásoknak a behatárolására is, amelyek jelentős prognosztikai értéket mutattak a gyermekek iskolai karrierjére vonatkozóan. Az iskolai alkalmasságot biztosító pszichés fejlettség szintje a következő funkciók zavartalan működését kívánja meg.

Elsőként említhetjük a finom megkülönböztetésre képes vizuális észlelés alábbi területeit:

– alak-, forma-, méret felismerését (észlelési konstanciák);

– a Gestalt-látást;

– az alak-háttér megkülönböztetésének képességét;

– a helyes téri irányok felismerését;

– a sorba rendezés és szekventálás képességét.

Az auditív észlelés területén a hasonló hangzók között az azonosak és eltérőek megkülönböztetését, adott hangzó kiemelésének, a hangzók sorba rendezésének és szek- ventálásának képességét.

Feltétlenül szükséges a látási, hallási, észlelési funkciók összerendezett, egymásba átfordítható, integrált működése ahhoz, hogy az olvasás elsajátítására alkalmas legyen a gyermek. Az írástanulásnál a felsoroltak mellett elengedhetetlen a finommotoros koordinált mozgás, a szem-kéz összerendezett működése, valamint a látott-hallott ingereknek finommozgásos cselekvésre fordítási képessége.

Miért tartjuk alapvető követelménynek ezt a pszichés fejlettséget, a tanulási képességek meglétét már az iskolába lépés kezdetén?

Erikson a 6-10 éves kor pszichoszociális fejlődésében a szorgalom vagy a csökkent- értékűség kérdését tekinti a legjellemzőbbnek. A teljesítmény központi szerepűvé válik.

Az iskolában a tanulás az a kulcsfontosságú tevékenység, mely forrása és alakítója az interperszonális kapcsolatok szerveződésének, realizálási területe a pedagógus és a gyermekek együttműködésének. A tanulás eredményessége szemléletes mutatója az iskola munkájának. Érthető tehát, hogy a tanulás sikere közös érdeke és célja mind a pedagógusnak, mind az iskolás gyermekeknek. A pedagógusok legfőbb törekvése, hogy megteremtsék a gyermekek számára az értelmes tanulás feltételeit, ezáltal biztosítva mentális fejlődésük optimális ütemét. A siker másik feltétele a gyermek érettségében, tanulásra alkalmas személyiségében keresendő.

Az iskolába lépéstől kezdve hosszú éveken keresztül a tanulás lesz a gyermek számára az a fő tevékenységi forma, melynek minősége közvetlenül alakítja iskolai karrierjét, távlataiban pedig egész személyiségfejlődését, életpályáját. Sokan úgy vélik, hogy a gyermek sorsa eldől már az iskolába lépés első hónapjaiban, s a kialakult helyzeten igen nehéz változtatni a későbbiek során. Ezért is fontos mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából azoknak a kérdéseknek a megnyugtató tisztázása, amelyek az iskolára való felkészítés, az iskolába lépés pszichológiai problémáihoz kapcsolódnak.

Valójában mi függ a sikeres iskolakezdéstől? Milyen szerepet kap a teljesítmény?

A kisiskolások sok és sokféle információ birtokában lépik át az iskola küszöbét. Érzelmeikben együtt munkál a büszkeség, a bizonytalan várakozás és kisebb-nagyobb szorongás az újtól. Szinte valamennyiükben közös a vágy, hogy jól tanuljanak! Ehhez társul az a bizakodás, hogy ennekmegis tudnak felelni, tehát még kellő önbizalommal, optimizmussal rendelkeznek a tanuláshoz.

Ezt a kedvező indulási helyzetet elsősorban a gyermek szociális kapcsolatai tarthatják fenn: a szülők, a pedagógus elfogadó szeretetteljes bátorítása, ösztönzése, az érzelmi támasznyújtás. Miért? A 6-7 éves gyermekeknél még hiányoznak a tényleges teljesítménymotivációk. Elsősorban azért teljesítenek, hogy eleget

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tegyenek a szeretett személyek kívánságainak, örömet szerezzenek nekik, elismerést és szeretetet kapjanak viszonzásul. Nagy ösztönző ebben a korszakban a szeretett személy elismerése, szeretete, vagy az ennek elvesztésétől való félelem.

A szülő mellett a pedagógus az a jelentős személy, aki a gyermekkel való személyes kapcsolatán keresztül ezt a motivációt biztosíthatja. Így a pedagógus-gyerek viszony minősége alapvetően meghatározza a gyermek tanuláshoz való viszonyát. Ahhoz azonban, hogy ez a viszony harmonikusan alakuljon, az szükséges, hogy a gyermek magatartása és teljesítménye megfeleljen a pedagógus elvárásainak.

Azok a gyermekek, akiknek nem okoz nehézséget az iskolában elvárt viselkedés és teljesítmény, természetesen már a kezdet kezdetén több elismerést, pozitív visszajelzést kapnak. A pedagógus elismerése, dicsérete fokozza a gyermek tanulási kedvét, növeli önbizalmát – ezáltal alakítja önértékelését, igénynívóját. A pedagógus értékelő visszajelzései jelentik a gyermekek számára az alapvető értékmérőt: ehhez a szinthez mérik önmagukat, e mérce mentén hasonlítgatják össze teljesítményüket és ezen keresztül önmagukat egymással. Kisiskolás korban a csoport elfogadva a pedagógus értékítéleteit, annak mintájára alakítja csoportnormáit, egymást értékelő rendszerét.

Ebben az életkorban még a jól teljesítő gyermek, akit gyakran dicsér a pedagógus – vonzóvá válik a többiek számára is. Keresik a barátságát, elfogadják véleményét, elismerik egyéb teljesítményeit is. Így szociális pozíciója a csoportban kedvezően alakul és az önértékelése, igénynívója kezdeti optimizmusának megfelelően fejlődik.

Iskolai karrierje, személyiségfejlődése várhatóan kedvezően alakul. A tanulást később már belső motivációtól ösztönözve végzi. Felnőtt korában hatékonynak éli meg önmagát, alkotókedve növekszik.

A kezdeti teljesítményzavarok – nehézkes, ügyetlen mozgás tornaórán, maszatos rajzok, göcsörtös, szálkás írás, csúnya füzetek, tájékozódási hiányosságok, s talán ezekből következően nyugtalan, hipermotilis viselkedés vagy túlzott félénkség, szorongás – akkor is jól érzékelhetők a gyermek és társai számára is, ha a pedagógus a legnagyobb tapintattal kezeli azokat. A teljesítményzavarokkal küzdő gyermek igen korán tapasztalni kényszerül, hogy nem tudja úgy, vagy annyi idő alatt megoldani a feladatokat, mint társai. Ha nem is kap elmarasztalást, természetesen nem is dicsérheti a pedagógus. Kezdeti bizakodása még több-kevesebb ideig fennmarad, próbálkozik, de lemaradása mind nyilvánvalóbbá válik.

Az a mindennapi tapasztalat, hogy nem tud úgy teljesíteni, mint társai, szükségszerűen juttatja el ezeket a gyermekeket az alacsony önértékeléshez, az önbizalomvesztéshez. A kevés szociális megerősítés, az eltérő teljesítmény ténylegesen rontja a szociális pozíciójukat is, hiszen társaik értékelése, elfogadása vagy elutasítása teljes mértékben a teljesítményre kapott pedagógiai értékelés függvényében alakul még ebben az életkorban.

Ezeket a gyermekeket a szociális kapcsolatok megromlása érinti a legérzékenyebben, s a legkülönbözőbb módon próbálják a pedagógus és társaik figyelmét magukra irányítani. Próbálkozásaik leggyakrabban torz, kompenzáló viselkedéshez vezetnek. Ilyen kompenzáló viselkedés nyilvánulhat meg a bohóckodásban, rezignált érdektelenségben, melynek eredete rendszerint a teljesítményzavarokban keresendő.

Ez a „másság” sokféle torz reakciót eredményezhet a gyermek és környezete kapcsolatában, és mindenképpen nehezíti a beilleszkedést. Elindíthat az antiszociális személyiségfejlődés irányába is. Egész életére kihathat a negatív önértékelés.

Ily módon tehát az iskolakezdés sikeressége vagy sikertelensége sokkal több területre lehet kihatással, mint az iskolai tanulás megszerettetése, az iskolai karrier alakulása A személyiség fejlődése – önértékelés, igénynívó, szociabilitás – minősége is ennek függvényében, ettől meghatározott módon alakul.

Mindezek végiggondolásával csak arra az alapvető következtetésre juthatunk, hogy a lehető legkisebb arányúra kell leszorítanunk a potenciális tanulási zavarral küzdő gyermekek iskolába kerülésének lehetőségeit, illetőleg feltétlenül szükséges a már beiskolázottak korai szűrése.

Korábbi diagnosztikai szűrőeljárások kialakítását célzó vizsgálataink eredményei azt mutatták, hogy bizonyos típusú tanulási zavarok okai a perceptuomotoros funkciók fejletlenségében, illetve ezeknek a funkcióknak a diszparitásában, integrációs zavarában keresendők (P. Balogh 1984a; 1984b; 1985; P. Balogh – J. Kósa 1986).

A tanulási zavarokkal küzdő gyermekek teljesítményjellemzői:

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Kusza írás, bizonytalan vonalvezetés, a betűk nagyságának egyenetlenségei, amely a vizuomotoros koordináció, a szem-kéz koordináció, a finommotorikus fejletlenséggel hozható összefüggésbe.

–Az egyes betűk vagy szavak felismerési nehézségei, amelyek a Gestalt-látás, az alakszervezési folyamat fejletlenségéből adódhatnak.

– Az olvasás és írás olyan típusú zavarai mögött, amikor is a gyermek nem ismeri fel a már ismert, megtanult betűket, szavakat, ha azok más nagyságúak vagy színűek – az alak- és formaállandóság fejletlenségét tételezhetjük fel.

– Az olvasásnál rendkívül gyakorinak bizonyuló, de az írott szövegben is sokszor előforduló olyan típusú hibák, mint a betűk, szótagok felcserélése, olvasásban szóköz, írásban a szóköz és a sorköz be nem tartása a térészlelés hiányosságából, térbeli összefüggések felfogási nehézségeiből, az információk térbeli elrendezésének fejletlen szintjéből fakadnak.

– A d-b, d-p betűk gyakori összetévesztése, a vízszintes-függőleges irány felcserélése, betűk, számok fordított írása, olyan szavak felcserélése, amelyeknek visszafelé olvasva vagy írva is van értelmük (pék – kép stb.), az iránytévesztéssel, a téri irányok megítélési nehézségeivel, a szokatlan preferenciákkal van összefüggésben.

[...]

A gyermekekkel való mindennapi munkában elsősorban a gyermekek viselkedése figyelhető meg legközvetlenebbül. A tanulási nehézségeknek is megvannak a tipikus viselkedéses tünetei. A szülők és pedagógusok beszámolója alapján állandó mozgás veszi körül ezeket a gyermekeket. Karjai, lábai állandóan mozognak, nehezen tud egy helyben maradni, mintha belső kényszernek engedelmeskedne. A mozgás koordinálatlansága megmutatkozhat a nagymozgásokban: mellényúl a tárgyaknak, lesöpri a tanszereit, kiejti a kezéből a tárgyakat, iskolai felszerelését szétszórja, szétszedi. A finomabb mozgások rendezetlensége az írásban mutatkozhat meg. Általában füzetei rendetlenek, maszatosak, írása csúnya.

A túlzott mozgékonyság mellett felfigyelhet a pedagógus arra, hogy ezek a gyermekek nem követik az utasításait. Néha mintha nem értenék, tétovázóak, nem tudják, hogyan kell elkezdeni a feladatot stb. Kérdezésnél zavartan álldogálnak, nem tudják, mi volt a kérdés, mire kellene felelniük. Találunk közöttük túlzottan csendes, feltűnően passzív magatartásúakat, mintha teljesen közönyösek volnának. A nevelő gyakran fogalmazza meg ezekről a gyermekekről, hogy „tudna, ha akarna”, „nem érdeklődik semmi iránt”, „buta”, „semmire nem képes, nem érdemes vele foglalkozni”. Mielőtt ezekhez a sommás következtetésekhez jutnánk, feltétlenül keresnünk kell, hogy mi húzódik meg az említett viselkedések mögött. Ritkán értékelhetőek csak viselkedési rendellenességként.

Mindenképpen felvetődik a korai fejlesztés – a megelőzés – szükségessége, illetőleg az iskolás korban történő korrekció.

Lehetséges-e a tanulási zavar csökkentése, milyen beavatkozások tűnnek célszerűnek?

Négyéves fejlesztőkísérletünk tapasztalatai alapján erre határozott igennel válaszolhatunk. Óvodában alkalmazott prevenciós fejlesztésünk megakadályozta az iskolai tanulási zavar kialakulását.

Elsőként a fejlesztés fogalmát szükséges körvonalazni, éppen azok számára, akik minden beavatkozást „pedagógiai diszfunkciónak" tekintenek. Pszichológiai fejlesztésen nem a fejlődési ütem mechanikus felgyorsítását vagy erőltetett rátanítását értünk, hanem a fejlesztendő korosztály érési folyamatához igazított – az életkori sajtosságokhoz illeszkedő eljárásokkal történő-támasznyújtást, amely az éppen fejlődő pszichikus funkciók kibontakozásához és begyakorlásához biztosít megfelelő szociális környezetet.

A fejlesztés kisiskolás korban is a korábbi fejlődési szakaszokban történő hiányok, torzulások rendezésével vagy adott funkciók újratanulásával lehet hatékony. Mivel a teljesítmény és viselkedészavarok igen korán összefonódva együtt járnak, célszerű egy általánosabb és egy speciálisabb fejlesztő beavatkozásról beszélnünk.

A) Általánosan ajánlható bánásmódok. A nevelésben központi szerepet játszó személyes kapcsolat, a személyesség tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében még hangsúlyosabbá válik. Az említett gyermekek többsége magas szorongással küzd, állandó feszültségben él. Ennek viselkedéses megnyilvánulása eltérő lehet. Megmutatkozhat visszahúzódó, félénk, gátolt magatartásban vagy éppen a belső feszültség oldását célzó motoros nyugtalanságban, túlzott mozgékonyságban. Mind a két esetben célravezető a higgadt és barátságos

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

nevelői magatartás, az odafordulás, a szemkontaktus, mely utóbb megkönnyíti a gyermek figyelemösszpontosítását is.

A figyelem problémái miatt – rövid ideig tartó, könnyen elterelhető, nem tud a lényeges környezeti ingerekre összpontosítani, vagyis a figyelem szelekciós működése nem kielégítő – eredményesebb a kisebb létszám, a kiscsoportos foglalkozási forma. Szükség van a tér redukálására, az elterelő ingerek csökkentésére. Alkalmanként arra is sor kerülhet, hogy a fáradtság jeleit mutató gyermeket kiemeljük a szituációból és a pihenősarokba ültetjük vagy lefektetjük. Ez az elkülönítés azonban sohasem lehet megszégyenítő vagy büntető jellegű, hanem a teljes kimerülést megelőző, a regenerálódást elősegítő beavatkozás.

Megkönnyíti a tanulást ezeknél a gyermekeknél a jól strukturált tevékenység. Mivel figyelemproblémáik miatt gyakran nehezen értik meg az utasításokat – mintha nem is hallanák -, vagy nehezen váltanak át más tevékenységi formára, ezért alapvető követelmény, hogy a foglalkozás jól tagolt legyen, jól megkülönböztethető kezdési és befejezési mozzanatokat tartalmazzon, ráhangolódási időt biztosítson. Az egyes mozzanatokat rövid, jól érthető utasításokkal tudatosítsuk is a gyermekekben. „Nézz rám, most vedd kezedbe a színes ceruzát és kezdd el!” Figyelmeztetünk a tevékenység befejezésére, majd azt is hasonló módon vezéreljük. Gyakori gond az eltérő fejlődést mutató gyermek foglalkoztatásánál, hogy ha egyszerre több feladatot kap, nem is tudja elkezdeni, nem tud eligazodni a sorrendiségben. Hasznos a feladatok szekventálása, mindig csak egyet adunk, s annak elkészültével a következőt.

A teljesítmények értékelésénél a gyermekek egy része nem képes kivárni, amíg sorra kerül, azonnali megerősítést igényel. Nagy eltérések adódnak a késleltetett megerősítés kivárásának képességében.

Fokozatosan kell hozzászoktatnunk őket azáltal, hogy az egyes gyermekek tűrőképességének ismeretében következetesen növeljük – csak kis mértékben – a késleltetés idejét. A metakommunikáció áthidaló hatású, amivel jelezzük a gyermeknek, hogy tudunk róla, sorra kerül nemsokára stb. Gyakori a fegyelmezetlenség, amit ezeknél a gyermekeknél sem kell elfogadunk, de a fegyelmezéssel párhuzamosan tudatosítanunk kell, hogy mit kifogásolunk, s hogy a kifogásolt viselkedés milyen következményekkel jár. Alkalmanként nagyon hatékony, ha manuális feladattal bízzuk meg a nyugtalan gyermeket, s sikeres fizikai erőfeszítéseit megdicsérve, buzdítjuk a további szellemi erőfeszítésre.

Említettük az átlagosnál magasabb szintű szorongást, mint kísérő tünetet, amely már önmagában is nehezíti a jó teljesítmény elérését. A tanulási zavarral küzdő gyermekek számára a feszültséget növelő versenyhelyzetek, még a pozitív tartalmú izgalmak és várakozások is igen nagy megterhelést jelentenek, ezért feltétlenül kerülendők. Számukra az ismert helyzet jelent optimális biztonságot.

A körvonalazott általánosan javasolható nevelő bánásmód és tevékenységszervezés mellett ismeretesek olyan fejlesztő eljárások, amelyek a tanulási problémáért közvetlenül felelős pszichikus funkciók fejlesztésére irányulnak.

B) Speciális eljárások. A korrekciós fejlesztés alapvető feltétele a megelőző pedagógiai-pszichológiai szűrés, melynek eredményeként pontosan lehatároljuk a lemaradás helyét és annak mértékét is. A korrekció erre a speciális területre irányuló.

Ennek ellenére az iskolai gyakorlatban, a csoportos fejlesztésben csak két alapelv érvényesítésével tudunk a specializációnak megfelelni. Célravezetőbb, illetőleg a gyakorlati feltételeknek adekvátabb, ha a csoportos korrekciós fejlesztésben is a komplexitás elvét érvényesítjük: a többirányú ráhatás a fejlődés azon súlypontjait célozza meg, amelyek célzott fejlesztésén keresztül több terület is kedvezően befolyásolható. A komplexitás elvének érvényesülni kell az egész korrekciós program megtervezésében és felépítésében, s az egyes fejlesztő foglalkozások levezetésében is (horizontálisan és vertikálisan is).

A másik alapvető elv az indirekt közelítés. A normál fejlődés ontogenetikusan érvényesülő fejlesztési fázisainak, sorrendiségének figyelembevétele, e fázisok ismételt bejáratásával az egyes funkciók megerősítése vagy szükség szerinti újratanulása.

Ez a két alapelv különbözteti meg a pszichológiai és pedagógiai korrekciót egymástól.

A pszichológiai korrekciós fejlesztés arra a háttérfunkcióra irányul, amely felelős az adott teljesítmény zavaráért. Ennek az elvnek az elfogadtatása a pedagógusoknál nem mindig könnyű, de megnyerésük elengedhetetlen.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Ezen elvek szem előtt tartásával kialakított fejlesztő programjainkban fő hangsúllyal szerepelt a mozgásfejlesztés, amely több célt szolgált egyidejűleg:

– Közvetlen fejlesztési cél a nagymozgások pontosítása, finomítása, tempó, ritmus, irányváltoztatás kontrolljának növelése.

– Finommotorika fejlesztése a szem-kéz, szem-láb koordinációjának kialakításán keresztül.

– Alapvető a mozgás szerepe a testséma kialakításában: a testrészek differenciált megismerése a velük végzett mozgásokon keresztül. A test alapkoordinátáinak kialakítása és tudatosítása az erre irányuló mozgásos feladatok gyakorlásával.

– Az oldaliság – lateralitás – kialakítása speciális mozgásos feladatokkal.

– Mozgás és testséma alapozza meg a térpercepció fejlődését, csak ezeken keresztül fejleszthető.

– A mozgás a keresztmodalitásokat alakító, az interszenzoros működést erősítő eszköz (vizuális minta, a hallott instrukció összekapcsolt felfogása és mozgásos visszaadása).

– Percepció alakítása mozgással (bizonyos alapformák lemozgása, bejárása, térbeli irányok, helyzetek mozgásos bemérése).

A mozgás, testséma és percepció fejlesztését biztosító programhoz mindig szervesen illeszkedik egy verbális fejlesztő program, amelynek alkalmazásával kettős célt kívánunk elérni.

A mozgáshoz és percepciós megismeréshez kapcsolódó verbális információ és tudatosítás:

– A szimbolikus reprezentáció szintjéhez közelíti a gyermeknek az óvodáskori szinten megrekedt képzeleti sémáját.

– Biztosítja a – mozgás-testséma – percepcióval kapcsolatos kifejezések beépülését a gyermek szókészletébe, jelentősen csökkentve ezzel az alacsony szociokulturális környezetből jövő gyermekek nyelvi hátrányát.

Iskolapszichológusaink eredményesen alkalmazzák az említett területek fejlesztésére kidolgozott programjainkat.

6.1.1. Hivatkozások

FlavellJ. H. 1982. On Cognitive Development. Child development. Vol. 53. 1–10.

Grissemann, H. – Weber, A. 1982. Spezielle Rechenstörungen Ursachen und Therapia. Bern-Stutt- gart-Wien, Verlag Haus Huber, 97-210.

Porkolábné dr. Balogh Katalin – Jekkelné Kósa Éva 1986. A tanulási zavarok korai azonosítása. Róma, ISSBD Konferencia.

Porkolábné dr. Balogh Katalin 1987. Készségfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak. Iskolapszichológia, 4. sz.

Porkolábné dr. Balogh Katalin 1988. Az alap kultúrtechnikák elsajátítását meghatározó pszichikus funkciók fejlődése és fejlesztése. Iskolapszichológia, 159-186.

Porkolábné dr. Balogh Katalin 1990. Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére, korrekciójára. Iskolapszichológia, 17. sz.

Shenk-Danzinger, L. 1980. Möglichkeiten und grenzen kompensatorischer Erziehung. Wien, München. Tansley, A. E. 1980a. Educational Development Programmes Motor. Education E. I. Arnold And Son Limited. Leeds.

Tansley, A. E. 1980b. Educational Development Programmes Perceptual. Training E. I. Arnold and Son Limited. Leeds.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

6.2. F.2. BÁBOSIK ISTVÁN –A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom[21]

(Részletek)

6.2.1. 1. A probléma lényege

A nevelési hatásegyüttesek nem légüres térben, hanem mindig valamilyen tevékenységforma keretében érvényesülnek. A főbb tevékenységi formák:

- – tanulmányi tevékenység,
- – önkormányzati tevékenység,
- – önkiszolgáló tevékenység,
- – termelő tevékenység,
- – kulturális-esztétikai tevékenység,
- – alkotó tevékenységek.

Ha valamely tanuló vagy tanulói réteg nem kap lehetőséget rá, hogy bekapcsolódjék a felsorolt tevékenységformák valamelyikébe, kiszakad a nevelési hatásegyüttes vonzásköréből, s az egész nevelési folyamatból kirekesztődik. Ennek következtében a nevelési folyamat diszkriminatív jellegűvé válik, s a kirekesztett tanulói rétegek 2-4 év alatt végleges, már felszámolhatatlan nevelési deficitet halmoznak fel. Már csak azért is, mert az iskolai tevékenységrendszerből való kirekesztődés együtt jár a formáló kortársi interakciós folyamatokból történő kirekesztődéssel, tehát igen nagyra nő a hatásrendszerbeli vákuum.

Ezen a ponton egy olyan – tudomásunk szerint a szakirodalomban eddig még soha le nem írt – súlyos deformitás jelenik meg a nevelési folyamatban, amit a továbbiakban a spontán kirekesztődés terminussal jelölünk.

Spontán kirekesztődésen, saját értelmezésünk szerint, egyes tanulói rétegeknek a konstruktív tevékenység- és feladatrendszerből való kiiktatódását, következésképpen a formáló hatású, szabályozott, kortársi interakciós folyamatokból történő kívülrekedését, tehát a teljes indirekt nevelési hatásrendszerből való kirekesztődését, kiszorulását értjük.

A spontán kirekesztődés sajnálatos módon a 10-14 éves korosztály igen nagy hányadát érinti, s következményei – országos reprezentatív mintán gyűjtött adataink szerint – a 13. életév körül már szignifikáns nevelési deficitekben mutatkoznak meg. Ezek a nevelési hiányosságok egyértelműen tetten érhetők a konstruktív magatartásformák kialakulatlanságában, alacsony gyakoriságában; a destruktív magatartásformák átlagon felüli gyakoriságában; a konstruktív magatartási motívumok funkcióképtelenségében; a destruktív motívumok megerősödésében; a konstruktív magatartás normarendszerének alacsony színvonalú ismeretében.

Ha a spontán kirekesztődés következményei ilyen nagyságrendűek, nyilvánvalóan fontos, hogy e jelenséget tüzetesen elemezzük, s főként, hogy feltárjuk kialakulásának okait.

6.2.2. 2. A spontán kirekesztődés okai, kialakulásának mechanizmusa

A spontán kirekesztődés okai sokfélék, ebben a tanulmányban csak a leggyakoribb s a legszélesebb tanulói rétegeket érintő okokra térünk ki.

Az első és legfontosabb ok az oktató-nevelő intézmények szűk tevékenységrepertoárja. Ha az iskolák tevékenységi kínálata nem elég széles és sokrétű, s csupán a tanulmányi tevékenységre redukálódik, a tanulók jelentős része nem jut érdemi és folyamatos tevékenységet kívánó feladathoz, így nevelődése sem lesz teljes értékű.

[21] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 167–175.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A szűk tevékenységrepertoárnak a nevelési folyamatot torzító, a nevelés, a személyiségfejlesztés hatékonyságát rontó hatását tulajdonképpen már a 20. század elején felismerte mind a neveléstudomány, mind a pedagógiai gyakorlat, csak éppen nem vetette alá mélyelemzésnek az ily módon involválódó negatív folyamatokat. A reformpedagógiai mozgalmak és az egyre nagyobb számban megjelenő reformiskolák viszont – ösztönösen vagy tudatosan – mind a tevékenységrepertoár bővítésére törekedtek (Kerschensteiner 1982; Vág 1985; Weszely 1918, 425, 428; Bábosik 1997).

Talán megkockáztathatjuk, hogy a nevelés elméletének és gyakorlatának reformja alapvetően a nevelő-fejlesztő funkciót betöltő tevékenységrendszer megújítását és kiszélesítését jelenti. Mellesleg ugyanez a törekvés jellemzi a mai, új utakat kereső magyar alternatív iskolák szinte mindegyikét is (Lukács 1991).

Ugyanakkor nem tisztázott, mi az oka annak, hogy a magyar oktatási-nevelési intézményrendszer tevékenységrepertoárja mára erősen beszűkült, s elsorvadtak többek között olyan tevékenységformák, mint az önkormányzati, az önkiszolgáló, a klubvagy kulturális jellegű tevékenység.

Ennek a kedvezőtlen folyamatnak nyilván több oka van, de az egyik minden bizonnyal az, hogy bár tanterveink mindig deklarálják a nevelés fontosságát, nem írják elő a nevelő hatásokat garantáló tevékenységformák működését, s csupán a tanulmányi tevékenységre vonatkozóan fogalmazzák meg – többnyire irreálisan túlméretezett – követelményeiket. E helyzeten nem változtatnak a tantervekben szereplő hangzatos nevelési célkitűzések, hiszen elérésükhöz a tevékenységbeli, személyi és tárgyi feltételek egyaránt hiányoznak. Különösen tragikus helyzet áll elő ennek következtében az általános iskolákban, amelyek a legjobb szándékkal sem tudják betölteni alapozó nevelő funkciójukat: a legjobb esetben is hozzávetőlegesen 50 százalékos kirekesztettségi rátával működnek, vagyis a tanulók fele nem jut tényleges, folyamatos nevelő hatást biztosító, változatos feladatokhoz.

A spontán kirekesztődés másik lényegi előidézője a feladatrendszer aránytalan elosztása. Az iskolákban kialakulnak azok a preferált tanulói rétegek, amelyek folyamatosan feladatokhoz jutnak, mintegy birtokolják a tevékenység lehetőségének monopóliumát, míg más rétegek a feladatrendszer elosztásának során folytonosan háttérbe szorulnak, mellőzötté válnak.

Ez a helyzet részben az oktatáscentrikus szemléletmód eluralkodása miatt állhat elő: a gyerekek személyiségét, az oktatáscentrikus hagyományok és beállítódás következtében, kizárólag tanulmányi teljesítményük alapján értékelik, ezt követően pedig a feladatok szétosztásakor, a tevékenységi folyamatba való bevonáskor, szinte önkéntelenül is a jó tanulmányi eredményű tanulókat részesítik előnyben.

A feladatrendszer aránytalan elosztását eredményezhetik a kirekesztő tevékenység- szervezési eljárások is, mindenekelőtt a frontális tevékenységszervezési modell, amely nem garantálja, hogy a tanulók minden rétege kapcsolatba kerülhessen a feladattal, nem képes bekapcsolni a tanulmányi tevékenység folyamatába a közepes és gyenge teljesítőképességű tanulókat, ráadásul interakciót sem indít el a tanulók között.

A 20. századi pedagógiai reformtörekvések egy jóval hatékonyabb tevékenységszervezési modellt alakítottak ki, a kooperációs csoportmunkamodellt (Bábosik – M. Nádasi 1975; Buzás 1974; Meyer 1972). Ez a munkaszervezési megoldásmód nem csupán a tanulmányi tevékenység keretében alkalmazható, hanem az önkormányzati, önkiszolgáló, klubjellegű vagy egyéb tevékenységformák megszervezésére is. Előnye, hogy szoros kapcsolatot hoz létre a feladat egy-egy eleme és a munkacsoport tagjai között, interakciókat indít el, s kooperációs kapcsolatrendszeréből nem rekesztő- dik ki a tanulók egy része.

A spontán kirekesztődésnek természetesen vannak szubjektív, a tanulók magatartásában, személyiségében rejlő okai is. Már említettük, hogy az alacsony tanulmányi teljesítőképességű tanulók kiszorulnak vagy kivonulnak nem csupán a tanulmányi, de az önkormányzati, önkiszolgáló, kulturális és egyéb tevékenységformákból is. Az ő esetükben többszörös kirekesztettségről beszélhetünk. Ugyanez a helyzet a nevelési szempontból deficites, magatartási problémákkal terhelt tanulói réteggel is, amely réteg a család nevelési hatásrendszerének torz vagy hiányos volta miatt mutat olyan magatartási és személyiségbeli sajátosságokat, amelyek következtében nem tud a különböző feladatoknak optimálisan megfelelni, illetve társaival tartós, formáló hatású interakciókban gazdag kapcsolatot kialakítani. A spontán kirekesztődés okait ismerve, és saját adatgyűjtésünkre támaszkodva, az alábbiakban felsoroljuk azokat a tanulói rétegeket, amelyeket a spontán kirekesztődés a legközvetlenebbül fenyeget.

6.2.3. 3. A spontán kirekesztődésnek kitett tanulói rétegek

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Talán meglepő, hogy ebben az esetben különböző tanulói rétegekről beszélünk. Világosan kell azonban látnunk, hogy a tanulói populáció nem egységes, és nem csupán a tanulmányi teljesítmények alapján rétegezhető, hanem neveltségi szint, szociális, etnikai, illetve nevelési hatásrendszerbeli háttér szerint is jelentős különbségek lehetnek a tanulók egyes csoportjai között. Ez pedig azt is jelenti, hogy globális nevelési hatásszervezéssel nem formálhatók hatékonyan a gyerekek, hanem egyre inkább a rétegspecifikus nevelési hatásszervezés látszik korszerűnek és eredményesnek. Ilyen rétegspecifikus hatásszervezésnek tekinthető a spontán kirekesztődés megszüntetése is.

Melyek a spontán kirekesztődéstől leginkább fenyegetett tanulói rétegek? Ebben a vonatkozásban a következő fő- és alcsoportok jönnek elsősorban számításba:

– az iskolai tevékenységrendszerben betöltött szerepük szerint: a tanulmányi, önkormányzati, önkiszolgáló és kulturális feladatrendszerrel kapcsolatban nem álló, megbízással, tisztséggel nem rendelkező tanulók;

– interperszonális helyzetük szerint: kedvezőtlen szociometriai státusú, perem helyzetű, szűk körű klikkhez kötődő és osztályt ismételt tanulók;

családi szerkezeti háttér szerint: a sérült szerkezetű családban, valamint a nevelőszülőknél nevelt gyermekek;

– a család értékközvetítő sajátosságai szerint: a gyerekkel nem törődő családban, az erkölcsileg kifogásolható életvitelű, a kulturális szempontból igénytelen, a szabadjára engedő, a túlzottan büntető és testi fenyítést alkalmazó, az elkényeztető, a munkát nem végeztető és az iskolával szemben álló családban nevelkedő gyerekek;

– a tanulmányi teljesítőképesség szerint: az alacsony teljesítőképességű, a valamely speciális képességükben alacsony fejlettségi szintű és az egyetlen területen sem kimagasló teljesítményű tanulók;

– társadalmi helyzetük szerint: valamely társadalmi kisebbséghez, illetve anyagilag számottevően hátrányos helyzetben lévő réteghez tartozó tanulók.

A felsorolás terjedelme önmagában is mutatja, hogy a tanulók milyen jelentős tömegeit fenyegeti a spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom, ha érvényesülését tudatos pedagógiai beavatkozásokkal nem akadályozzuk meg. De mit tehetünk a spontán kirekesztődés megszüntetése érdekében?

6.2.4. 4. A spontán kirekesztődés megakadályozásának pedagógiai lehetőségei

Ez a kérdés további kutatások tárgya, ugyanúgy, mint a kirekesztődéssel fenyegetett tanulói rétegek pontosabb meghatározása. A kirekesztődést megelőző főbb pedagógiai feltételek azonban – többé-kevésbé hipotetikus jelleggel – máris megjelölhetők. A spontán kirekesztődés megakadályozásának legkézenfekvőbb módja, ha a kirekesztődés imént vázolt okait igyekszünk megszüntetni.

A lehetséges és szükséges teendők három szinten végezhetők: társadalmi, tantervi, valamint iskolai szinten.

Társadalmi szinten azt kell belátnunk, hogy bizonyos tanulói rétegek családjai nem csupán anyagi, hanem pedagógiai segítségre is szorulnak gyermekeik eredményes felnevelése érdekében. Mindenekelőtt azokról a családokról van szó, amelyek anyagi vagy kulturális hiányosságok következtében a hétvégeken és az iskolai szünetek idején képtelenek gyerekeiket folyamatosan konstruktív tevékenységi lehetőségekhez juttatni. A tevékenységbeli vákuum egyben nevelési hatásrendszerbeli vákuumot is előidéz, melyet informális, deformatív tevékenységformák és hatásegyüttesek töltenek ki, destruktív magatartásformákat és motivációs képződményeket stimulálva. Ha az egyénnek nem áll rendelkezésére konstruktív tevékenységi lehetőség, aktivitási szükségletét törvényszerűen destruktív módon érvényesíti, ami deformálja magatartását és személyiségét. Ebből következően e tanulói rétegek esetében az iskolán belüli kirekesztődésre mintegy rárakódik egy iskolán kívüli kirekesztődés is.

Fontosnak látszik tehát, hogy a fent jellemzett tanulói rétegek társadalmi segítséggel jussanak hozzá olyan nyári – az iskola vagy más gyermekintézmények által szervezett – szabadidős tevékenységi lehetőségekhez, programokhoz, amelyek áthidalják a tevékenységi hiátusokat. Az erre a célra mozgósítandó invesztíciók társadalmi szinten sokszorosan megtérülnek a destruktív tettek gyakoriságának csökkenése és a konstruktív irányú aktivitás megerősödése révén.

Tantervi szinten nélkülözhetetlennek látszik annak deklarálása, hogy az iskolában, de mindenekelőtt az általános iskolában, a teljes értékű nevelési hatásrendszer biztosítása érdekében a tanulmányi tevékenység mellett más,

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

főként önkormányzati, önkiszolgáló és kulturális tevékenységformákat is működtetni kell. A tanterv egyik központi követelményének kell lennie, hogy az iskolai tevékenységrendszerből egyetlen tanuló vagy tanulói réteg sem zárható ki, hiszen a kirekesztés a tanulókat nevelési szempontból hátrányos helyzetbe hozza; a feladatokat tehát mindenkire kiterjedően kell elosztani, s olyan tevékenységszervezési eljárásokat kell előnyben részesíteni, amelyek révén minden tanuló bekapcsolódhat a különböző tevékenységformákba.

Iskolai szinten a vázolt tantervi előírásoknak konkrét alakot kell ölteniük. Az iskola köteles a saját helyi adottságainak megfelelően a lehető legszélesebb tevékenységrepertoárt kialakítani, s gondoskodni róla, hogy minden tanuló folyamatosan kapjon feladatot, vagy legalább gyakran ismétlődő, eseti megbízásokat. Ha pedig ez nem lehetséges, biztosítani kell legalább a megbízások gyakori és mindenkire kiterjedő rotációját. Szükségesnek látszik a fejlett speciális képességeknek adekvát kiegészítő-fejlesztő feladatrendszer kidolgozása is, amely az általánosan alacsony tanulmányi teljesítőképességű tanulói réteg számára is lehetővé teszi a csoporton belüli presztízs megszerzését.

Továbbá lehetőséget kell teremteni minden tanuló számára, hogy bekapcsolód- hassék a kortársi interakciós folyamatokba, ami mindenekelőtt plenáris vitákban és kölcsönös, plenáris értékelési akciók szervezésével érhető el.

A felsoroltakkal azonos nagyságrendű iskolai szintű teendő a tevékenységrendszer speciális elvek szerinti szervezése. A tanulók tevékenységét célszerű a következő normák alapján szervezni, illetve olyan szervezeti formákat alkalmazni, amelyek a kívánalmaknak megfelelnek:

– az alkalmazott tevékenységszervezési modell garantáltan hozzon minden tanulót kapcsolatba a feladattal, ne engedje, hogy a feladatrendszer bármely tanulói réteg monopóliumává váljék;

– az alkalmazott szervezeti forma biztosítsa, hogy egyetlen tanuló se léphessen ki következmények nélkül a tevékenységi folyamatból, illetve ne imitálhassa a tevékenységet a tényleges részvétel helyett;

– végül, de nem utolsósorban a preferált szervezeti formának pedagógiailag célirányos kölcsönhatásokat kell indukálnia a tevékenységet végző tanulók között.

A fenti elvek alkalmazása olyan módon történhet, hogy a tanulmányi tevékenység keretében csökkentjük a frontális munkaforma dominanciáját a csoport-, a páros és az individuális munkaforma javára, az önkormányzati, az önkiszolgáló és a kulturális tevékenység keretében pedig az egyszemélyi megbízatási modellt a lehető leggyakrabban a munkacsoportmodellel váltjuk fel.

Az ismertetett iskolai szintű nevelési hatásszervezési eljárások az általános iskola felső tagozatában képesek a spontán kirekesztettség megszüntetésére, a nevelési deficitek felszámolására, a nevelési folyamatban fékező vagy deformatív szerepet játszó szubjektív és objektív tényezők jelentős mérvű ellensúlyozására. Mindezt egy négyéves, négy iskola nyolc osztályára kiterjedő kísérletünk adatai bizonyítják (Bábosik 1993).

A kísérleti eredmények ugyanakkor arra is figyelmeztetnek, hogy ha az általános iskola felső tagozatában nem vesszük elejét – átgondolt pedagógiai intézkedésekkel – a spontán kirekesztődésnek, iskolai ártalomként fogja eltorzítani a nevelési folyamatot.

[...]

6.2.5. Hivatkozások

Bábosik István – M. Nádasi Mária 1975. Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik István 1993. A spontán kirekesztődés, mint iskolai ártalom. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 86–95.

Bábosik István (szerk.) 1997. A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó.

Bábosik István 2003. Alkalmazott neveléselmélet. Budapest, OKKER.

Buzás László 1974. A csoportmunka. Budapest, Tankönyvkiadó.

Kerschensteiner, G. 1982. A jövő iskolája a munkaiskola. Budapest, Tankönyvkiadó.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Lukács Péter (szerk.) 1991. Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. Budapest, Oktatáskutató Intézet.

Meyer, E. (szerk.) 1972. Gruppenpadagogik zwischen Moskau und New York. Heidelberg.

Vág Ottó 1985. Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Budapest, Tankönyvkiadó. Weszely Ödön 1918. A modern pedagógia útjai. Budapest, 425, 428.

6.3. F.3. MAKAI ÉVA –Gyermekvédelem az iskolai pedagógiai programokban[22]

(Részletek)

6.3.1. Bevezetés

[...]

A közoktatási törvény a szakmailag autonóm iskola nevelőtestületére bízta a döntést, hogy – elemezve környezetének szükségleteit és deklarált igényeit – megalkossa az iskola működését szabályozó alapdokumentumot, pedagógiai programját. A törvény 48. -a tételesen előírta, mely kérdésekről kell megnyilatkoznia a program kontextusában az iskolának. A közoktatási törvény 1996. évi módosítása – nyilván számolva a felgyülemlett társadalmi problémákkal, kereteket keresve a gyermekvilág veszélyeztetettségére adható pedagógiai válaszoknak – kötelezően írta elő, hogy a pedagógiai programok tételesen határozzák meg: milyen gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységeket tekintenek környezeti kihívásaikra megfelelőnek s kompetenciáikkal lefedhe- tőnek. A közoktatási törvény ilyen irányú módosításában szerepet játszhatott az akkor már készülő, azóta elfogadott gyermekvédelmi törvény is. A gyermekvédelmi törvény az iskolai gyermekvédelem új partnereként, segítőjeként nevesítette a gyermekjóléti szolgálatokat.

[...]

Hogyan jelennek meg a pedagógiai programokban a gyermekvédelem tevékenységei, feladatai? E kérdéseket vizsgáltam általános iskolai pedagógiai programokban.

Jól tudom, hogy a program csak tervdokumentáció, a valóságban ettől pozitív-negatív irányban eltérő praxis is létrejöhet egy-egy iskolában, ám az iskolák szakmai kultúráját e megfogalmazások jellemzik. Fontos dolog az ís, hogy a programok hatályba léptetése után e szövegek az intézmény működtetésének számon kérhető, ellenőrizhető alapjai.

A kutatás e fázisában az alábbi kérdésekre kerestem válaszokat:

1. Milyen terjedelemben jelennek meg az adott iskola pedagógiai programjában a gyermekvédelem kérdései?

2. A vállalt feladatok a közoktatási törvénynek az iskolai gyermekvédelemre vonatkozó absztrakt előírásait ismétlik, másolják mechanikusan vagy operacionalizál- ható tevékenységterveknek tekinthetőek (felelősökkel stb.)?

3. Kinek (kiknek) a feladataként jeleníti meg a pedagógiai program az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet?

4. Hogyan rendszerezhetőek, tipizálhatók a pedagógiai programokban megfogalmazott gyermekvédelmi feladatok?

Húsz általános iskola pedagógiai programját elemeztem, vizsgáltam. Az iskolák településtípusok szerinti megoszlása: 10 fővárosi iskola, 6 városi iskola (ebből 2 megyeszékhely), 4 falusi iskola (ebből 2 körzeti iskola). Két intézmény – egy városi és egy falusi úgynevezett általános művelődési központ szervezetében működik. A vizsgálat adatai megközelítően 6 ezer tanulóra vonatkoznak.

Nézzük, milyen válaszok adhatók a vizsgált kérdésekre!

[22] In Makai Éva: Szétszakadt és meg nem font hálók – Iskolai gyermekvédelem a 90-es években. Budapest, 2000, OKKER, 101-113.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

6.3.2. Milyen terjedelemben jelennek meg az adott iskola pedagógiai programjában a gyermekvédelem kérdései?

A vizsgálódás inkább formai, mint tartalmi volt, amikor a pedagógiai programokban a gyermekvédelemről írottak terjedelmét figyeltem. Az iskola gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységéről szóló rész többoldalnyi terjedelmű volt a pedagógiai programok 50 százalékében, egyoldalnyi 25 százalékban, míg 25 százalékban mindössze féloldalnyi (vagy 1-2 bekezdés). Csak összevetésképpen: a tantárgyi helyi tanterveket nem számítva – ezek tantárgyanként külön-külön 20-30 oldal terjedelműek – a pedagógiai programok általában 15–35 oldalas dokumentumok. Mint ismeretes, az intézmény nevelési-oktatási céljait, értékelési rendszerét, tehetséggondozó, hátránykompenzáló eszközrendszerét, az iskolai élet megszervezésének módozatait, adott esetben a nemzeti, etnikai kisebbségi nevelés-oktatás fő mutatóit tartalmazzák elő- írásszerűen e – többnyire – bevezető fejezetek. Ebben a kontextusban kell tehát számot adnia az iskolának gyermekvédelmi tevékenységéről. Az általános művelődési központoknak komplex művelődési-pedagógiai programot kell írniuk, elfogadniuk és jóváhagyatniuk.

6.3.3. A vállalt feladatok operativitása

A vállalt feladatok csupán a közoktatási törvénynek az iskolai gyermekvédelemre vonatkozó előírásait ismétlik, másolják mechanikusan, vagy célszerű, célratörő működést tételezvén kellőképpen operacionalizálhatóak-e?

Az összehasonlításhoz idézzük fel, hogyan fogalmaz a gyermekvédelemmel kapcsolatos feladatokról a közoktatási törvény! A törvény – 41. § (6) – szerint a nevelé

si-oktatási intézmény:

– felderíti a gyermekek és tanulók fejlődését veszélyeztető okokat;

– pedagógiai eszközökkel törekszik a káros hatások megelőzésére, illetőleg ellensúlyozására;

– szükség esetén a gyermek, a tanuló érdekében intézkedést kezdeményez.

Akkor tekintettem operacionalizálhatónak a pedagógiai programban bemutatott

tevékenységeket, ha azok a törvényi feladatokat kibontva mintegy létrehozzák a gyermekvédelem helyi nevelési tervét. Ha sajátos, egyedi környezetéhez alkalmazkodó, ezért összetéveszthetetlen lesz általa az iskola. S mindenekfelett a programba emelt feladatokból valóban következnek tevékenységek, eljárások, felelősségek és ellenőrzési pontok. A vizsgált pedagógiai programok kisebbik felében jelent meg ilyen léptékű feladatvállalás és tevékenységre orientáltság. Ez azt jelzi, hogy az intézmények többsége még nem tekinti annak, ami, pedagógiai programját: működését primer módon szabályozó helyi jogforrásnak, az értékelés, a hatékonyságvizsgálat, a minőségbiztosítás későbbi zsinórmértékének. Feltehetőleg ezen iskolák „kipipálandó” papírmunkának élték meg a programírást.

6.3.4. A feladatok allokációja

Kinek (kiknek) a feladataként jeleníti meg a pedagógiai program az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet?

Az iskolák nagyobb része (55 százalék) nyilatkozik úgy pedagógiai programjában, hogy a gyermek- és ifjúságvédelmi munka összefogója, koordinátora a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős. Ezek az iskolák nevesítik is feladatait a pedagógiai programban. Az iskolák 45 százalékában tartják minden pedagógus kötelezettségének és felelősségének a gyermekvédelmi munkát. A szám azért is meglepő, mert a közoktatási törvény határozottan minden pedagógus kötelező feladatává teszi a gyermek- és ifjúságvédelmet. A törvény végrehajtását értelmező rendelet szerint a gyermek és ifjúságvédelmi felelős segíti az iskola pedagógusainak gyermekvédelmi munkáját.[1] A pedagógusok gyermekvédelmi munkájának „feladatosításában” és tudatosításában lehetne nagy szerepe a pedagógiai programoknak! Említésre méltó viszont az iskoláknak az a 15 százaléka, ahol „a gyermekvédelem átfogja a pedagógiai munkát, annak nevelő és oktató programját”. Más megfogalmazásban: „a gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység átfogja az iskolai élet egészét”, így a pedagógiai programba foglalt teljes iskolai tevékenységrendszerbe, az iskola ethoszába ágyazódik, azon keresztül valósul meg (például zöldprogram, ökoprogram). Az elemzett példák valóban átfogó, a gyermekvédelmi szemléletet is integráló szemléletmódról és tevékenységi rendszerről tanúskodnak, nem üres közhely tehát az integratív megfogalmazás. („Az intézmény nyilvános értékrendszere normáival visszatart a deviáns magatartástól” – falusi kisiskola, ÁMK; „Az egészséges

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

életmódra, az egészséges testi- és lelki állapot örömteli megélésére és a harmonikus élet értékként való megélésére, környezetünk szeretetére és védésére nevelő sajátos helyi Zöldprogramunk teljes mivoltában preventív lényeget hordozó és minden aspektusában gyermeket védő program" – fővárosi iskola.)

6.3.5. A feladatok rendszere

Hogyan rendszerezhetőek, osztályozhatóak a pedagógiai programokban leírt gyermekvédelmi feladatok?

Ezen elemzés során a korábbi vizsgálataim kategóriarendszerét alkalmaztam. A pedagógiai programokban „gyermekvédelmis" eljárásként megjelenített tevékenységeket az alábbi kategóriákba soroltam:

1. Kapcsolat a családdal. Ide sorolható eljárások: a személyes beszélgetés, a családlátogatás, a szülői támogatás megnyerése, a fogadóóra, a szülői értekezlet, a szülőknek szóló tanácsadás, a családok aktív bevonása (érdekeltté tétele) az iskolai programokba, programok szervezésébe, különös tekintettel például az elvált szülőkre stb. A vizsgált iskoláknál a családlátogatás áll az első helyen (65 százalék). Az említett 65 százalékon belül az iskolák 30 százaléka csak a problémás gyerek családját látogatja. Érdemes megjegyezni, hogy a családlátogatás kötelezettsége ezen iskolák értelmezésében a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősre vonatkozik elsősorban, s ez a nézetük egybecseng a fentebb hivatkozott miniszteri rendelet előírásával, mely szerint a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősnek kell felkeresni a veszélyeztetett gyermeket, megismerni családi környezetét. A családlátogatást azonos súllyal (45 százalékban) követi a személyes beszélgetés, a szülői támogatás megnyerése, a jó kapcsolat, a szülők aktív bevonása az iskolai életbe, a szülői értekezlet és a fogadóóra. Újszerű elemnek mondható a szülőknek szóló tanácsadás típusú tevékenység.

2. Anyagi támogatás. Az anyagi támogatás leggyakrabban az önkormányzat anyagi támogatásának igénylését, a segélykérést jelenti (az iskolák 75 százalékánál kiemelt helyen). Ez elsősorban étkezési támogatás biztosítását, megszerzésében való közreműködést, illetve tankönyv- és tanszersegélyt jelent (akár az ingyenességet is). Intenzíven jelentkező új tevékenység az adománygyűjtés (elsősorban ruhaneműé), s az alapítványi pénzbeli támogatások lehetőségeinek megkeresése (7 iskola).

3. Pedagógiai eljárások. A gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység során a közoktatási törvény is hangsúlyosan kezeli a pedagógiai eljárásokat. A vizsgált pedagógiai programokban kiemelt súllyal tervezik a hátrányos helyzetű és/vagy veszélyeztetett gyermekek esetében a „külön foglalkozást" a gyermekkel, az egyéni bánásmódot (14 iskola). Szinte ugyanilyen hangsúlyos a megfelelő légkör, a tanár és a gyermek közötti érzelmi kapcsolat erősítése, a segítő kapcsolat feltételeinek megteremtése (12 iskola). Fontosak a speciális közösségi, szabadidős és fejlesztő foglalkozások, ahol a gyermek nem csak „bevont", de aktív részese, alakítója a vele való történéseknek – például önismereti kör (említésük 10 programban). Az iskolai rendezvényeken való részvételhez segítésnél is az érintett aktivizálása kap hangsúlyt (például szereplések, de ugyanide sorolódtak a szünidős programok és a táborok, a nyári napközi és üdültetés is; említésük 9 iskola programjában jelenik meg).

A gyermekvédelmi problémák megelőzésénél a felvilágosító munka, a speciális témájú felkészítés (kiemelten: a DADA-program) kap hangsúlyt (11 iskola). Érdekes, új színfoltként jelennek meg a tervezett pedagógiai típusú eljárások között a gyermeki jogokkal kapcsolatos tájékoztatások, tanácsadások, mint par exellence gyermekvédelmi típusúnak tartott pedagógiai tevékenységek. (Jelenti ez a gyermekjogi információkhoz juttatást, a diákönkormányzatok – a DÖK – jogérvényesítő szerepének erősítését, a hátrányos helyzetű vagy veszélyeztetett gyermekek szerepének növelését a DÖK-ben.) A gyermekjoggal-diákjoggal összefüggő említés 7 iskolában jelent meg. Azért tartom ezt új színfoltnak, mert az egy évvel korábbi, az osztályfőnökök körében végzett vizsgálatom során az osztályfőnökök által felsorolt ismert és alkalmazott pedagógiai eljárások mint gyermekvédelmi eljárások közt a gyermeki joggal, diákjoggal kapcsolatos említések nem szerepeltek!

4. Szervezeti lépések az iskolában. A gyermekvédelmi problémákra adott lehetséges válaszok és tevékenységek sajátos típusa az, amikor az iskola valamilyen szervezeti átalakítással vagy szervezetre ható, a szervezetre vonatkozó lépéssel próbál az adott gyermekvédelmi problémára válaszolni. Ilyen például a veszélyeztetett gyermekek napközi otthoni vagy tanulószobai elhelyezése, diákotthonba, hetes otthonba juttatása (együttes említésük 70 százalék). A programelemek közt szerepel a problémás gyermek fejlesztő-segítő célú időleges kiemelése is az adott osztályból, közösségből. Ugyanez megjelenhet szegregációként is, amikor a problémás tanköteles gyermeket „átirányítják" másik iskolába, esetleg ifjúsági tagozatra, vagy magántanulónak. A segítő típusú s a szegregáló típusú szervezeti megoldások 20-20 százalékban vannak jelen a vizsgált iskolák pedagógiai programjában. (Más tapasztalataim hasonlóak: erős a késztetés az iskolákban a szegregáló megoldásokra, főképpen a kiskamaszok és az évfolyamukhoz, osztályukhoz képest akár több évvel is túlkoros tanulók esetében.)

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A szervezeti lépések másik iránya: az iskolavezetés, illetve a kollégák bevonása a problémákba, együttműködésük megnyerése (8, illetve 9 iskolában). Az iskolák egynegyedében kérik ilyenkor speciálisan más iskolai szakember segítését („iskolai pszichológus", családpedagógus, szociális asszisztens, könyvtáros, gyógytornász, logopédus stb.).

5. A gyermekvédelmi hálózat igénybevétele. (Feltételezve, hogy van ilyen hálózat, s hogy a gyermekvédelmi törvény is ösztönzi ennek létrehozását, illetve megerősítését és működtetését...)

Az iskolák első számú partnere az önkormányzat, ezen belül a szervezetnek a szociális ellátásokkal, vagy a gyámhivatali típusú tevékenységekkel foglalkozó egységei (13 iskola). Az iskola főképpen segélykérőként (ajánlóként, javaslattevőként) jelenik meg a programok tanúsága szerint. Ezt a szerepét fölerősíti, hogy az önkormányzatok bizonyos új típusú gyermekvédelmi segélyek igénylőitől nemcsak iskolalátogatási igazolást kérnek, de gyakorta kérik az iskola megerősítő-támogató véleményét is (például rendkívüli gyermekvédelmi támogatás esetében).

Az önkormányzathoz fordulás tervei közt utalásszerűen megjelenik, mint gyermekvédelmi tevékenység az igazolatlanul hiányzó problémás gyermekek szüleinek feljelentése (jelzés a jegyző felé). Szórványosan, de előfordul esetenként a rendőrséghez, bírósághoz fordulás.

A „gyermekvédelmi hálózat" leginkább működtetett szereplői a Nevelési Tanácsadók. Szakembereinek segítségét 8 iskolában tervezik kérni. A gyermek- és ifjúságvédelmi intézményekkel, a gyermekjóléti szakszolgálatokkal általában nem terveznek közvetlen kapcsolatot, ez csak azokban az iskolákban kerül említésre, ahol van nevelésbe vett (gyermekotthonban elhelyezett) tanuló.

Korábban szóltam már arról, hogy a közoktatási törvény az iskolai gyermekvédelem segítőiként nevezi meg a gyermekjóléti szolgálatokat. A már említett – a nevelési-oktatási intézmények működését módosító – művelődési miniszteri rendelet az iskolákat a gyermekvédelmi feladatokban közreműködő, a gyermekjóléti szolgálatokkal együttműködő szereplőkként írja le.[2] Pedagógiai programjában az iskolák egynegyede tervez a gyermekjóléti szolgálatokkal együttes tevékenységet vagy kéri az ő közreműködésüket. E szám arra enged következtetni, hogy a vizsgálat idejében reálisan az iskolák 25 százaléka számára ismert, elérhető, létező, reális partner a Gyermekjóléti Szolgálat.

6. Új típusú szervezetek létrehozása és/vagy átlépés más alrendszerekbe. Igen intenzíven jelentkezik (12) mint gyermekvédelmi típusúnak tartott-tervezett tevékenység a gyermek- és ifjúságvédelmi problémák „átcsatornázása" a gyógyító szakszolgálathoz (orvos, védőnő), illetve az iskolaorvosi ellátáshoz. Ezt talán jelzésként is lehet értelmezni e szolgáltatásoknak a prevencióban betöltött helyéről, szükségességéről, de ugyanúgy a gyermekek egészségi állapotáról is.

A pedagógiai programokba foglalt gyermekvédelmi tevékenységek vizsgálatánál úgy tűnt, mintha csökkent volna az iskolák esélye arra, hogy az iskolán belül koncentrálódhassanak sajátos, gyermekvédelmi típusú szakértelmek, létrejöhessenek ilyen teamek (például iskolai szociális munkás, szociálpedagógus, pszichológus stb.). Említésük 9 iskola programjában jelent meg. (Teamként működtetendő említésük mindössze 4 iskolára jellemző. Sajátos vidéki városi megoldás az iskolaközi szakértői munkacsoport működtetésének tervezése.) Csak megkockáztatom azt a feltevést: azzal, hogy megteremtődtek a törvényi feltételei az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelős alkalmazásának, s rendelet szabályozza és nevesíti az e munkakörbe tartozó feladatokat, fennáll a lehetősége, hogy egyszemélyessé, „átháríthatóvá" váljék az egész. S mögötte persze sejthetőek az iskolák anyagi lehetőségei is! Érdekességként említem: van viszont olyan intézmény, amelyik a kortárs segítő szolgálat bevonását is tervezi a gyermekvédelmi problémák megoldásába.

A civil segítő szervezetek és egyházak tervezett bevonása 7 vizsgált iskolában jelent meg. Ez is újabb jelzés az iskolák lehetőségkeresésére, a határok tágítására.

7. Egyéb, nem operatív jellegű, nem közvetlen gyermekvédelmi eljárások, válaszok. Ez a kategória – értelemszerűen – korábbi munkámban nem szerepelt. Milyen eljárásokat, tevékenységeket soroltam ide?

1. A veszélyeztetett tanulók felderítése, nyilvántartása (10 iskola).

2. Az iskola, a tanárok pedagógiai kultúrájának fejlesztése (6 iskola).

3. Az osztálynaplók speciális vizsgálata a veszélyeztetett gyermekeknél (túlkorosság, gyakori hiányzások, a tanulmányi eredmény hirtelen romlása stb.) (6 iskola).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4. Az iskolai szülői és diákszervezetek tájékoztatása az iskola gyermekvédelmi helyzetéről, problémáiról (3 iskola).

5. Iskolai alapítvány létrehozása (3 iskola).

A pedagógiai programokban bemutatott gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységek tartalomelemzésénél az 1-6. eljárástípusokon belül az említések gyakoriságát is vizsgáltam. Így kialakult egy sorrend a leggyakrabban említett eljárásoktól, tevékenységtípusoktól a legkevésbé említettekig. Ennek alapján:

1. Pedagógiai eljárások (77 említés)

2. Családdal való kapcsolat (62)

3. Szervezeti lépések az iskolában (49)

4. Anyagi támogatás (46)

5. Új típusú szervezetek létrehozása és/vagy átlépés más alrendszerekbe (37)

6. A gyermekvédelmi hálózat igénybevétele (35)

Végül: Egyéb, nem operatív jellegű gyermekvédelmi eljárások, válaszok (28)

Vizsgáltam azt is, hogy az egyes iskolák a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatosanhány tevékenység említettek. A maximum: 37, a minimum 6 tevékenység volt.

– 29–37 tevékenységfajtát, eljárásfajtát foglaltak programba, a tervezés gazdagnak, kiterjedtnek mondható: 4 iskola esetében;

– 20-23 tevékenységfajtát, eljárásfajtát írt le: 4 iskola;

– 10-14 tevékenységet írt le: 6 iskola;

– 6-9 tevékenységet írtak le, a program kifejtése kifejezetten szegényesnek mondható: 6 iskola programjában.

A *leggyakoribb eljárások:*

– Önkormányzati anyagi támogatás, segély kijárása 15 programban.

– Külön foglalkozás a veszélyeztetett gyermekkel, egyéni bánásmód 14 programban.

– Napközi otthoni, diákotthoni, hetes otthoni elhelyezés együttvéve 14 programban.

– Önkormányzathoz (szociális osztályhoz, gyámhivatalhoz) fordulás 13 programban.

– Családlátogatás 13 programban.

– Étkeztetés, étkezéshez juttatás 13 programban.

– Megfelelő légkör, odafigyelés, a tanuló-pedagógus érzelmi kapcsolat erősítése 12 programban.

– Orvos, védőnő segítsége 12 programban.

A gyakori eljárásokról megállapítható, hogy általában, együttvéve körülírják az iskola lehetséges, komplexitásra törő eszközrendszerét. Meggondolandó ugyanakkor, s legalábbis a tervezési kultúra szegénységét mutatja, hogy a fenti, eleminek tekinthető eljárások együttes alkalmazása nem jellemző a minta egészére.

Fontosnak tartom a sajátos, egyedi megoldások megjelenítését is. Egy-egy programban megjelent eljárások (a program eredeti megfogalmazásait követve):

– Segítségnyújtás az új kollégáknak, új osztályfőnököknek a gyermekvédelmi munkában.

– A külön élő szülők bevonása a gyermek életébe.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Beszélgetés a tanulóval hivatalos személy jelenlétében.

– Szociálpedagógus alkalmazása.

– Pedagógusaink derűs személyiséggé válására való törekvés.

– A gyermek szerető megértése.

– Iskolánk belső részeinek és udvarának harmóniát sugárzó kialakítása és díszítettsége.

– Az SZM-választmány gyermekvédelmi felelőseinek bevonása a gyermekvédelmi munkába.

– Szükség esetén együttműködés a rendőrséggel.

– Bírósági eljárás kezdeményezése a kötelezettségét mulasztó szülővel szemben.

– Gyermekvédelemmel kapcsolatos pályázatok figyelése.

– Családgondozási terv készítése.

– Szempontok adása családlátogatáshoz.

– Öngyilkosság veszélye ellen felkészítő program.

– Kapcsolat gyermekvédelmi szakellátó intézménnyel.

– Kortárs segítő szolgálat igénybevétele.

Ezen eljárások közös vonása, hogy új szakmaiságok, új kapcsolatok, új attitűdök irányában tájékozódnak egyedi megoldásokat keresvén az iskolák.

[...]

6.3.6. Jegyzetek

1. A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 16/1998. (IV. 8.) MKM-rendelet 6. -ának (5) bekezdése.

2. A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 16/1998. (IV. 8.) MKM-rendelet 6. -ának (1) bekezdése.

6.4. F.4. BUDAI ÁGNES A képzés folytatása[23]

(Részletek)

A Socrates-program körébe tartozó „Folytasd a képzésed” (Continue Your Training) elnevezésű projekt az iskolát a minimálisan szükséges alapképzettség nélkül elhagyó fiatalok problémájára keres megoldást. Jelen tanulmány rövid áttekintést ad az Európai Unió országaiban megindult kezdeményezések alapján a megoldási módokról és az e téren elért eredményekről, elsősorban azok számára, akik részt vesznek majd az ilyen jellegű kezdeményezések szervezésében, illetve támogatásában.

Az Európai Unióban a fiatalok 10-20 százaléka hagyja el úgy az oktatási rendszert, hogy nincs elismert képesítése, és a 15-24 éves korcsoport 45,5 százaléka csak alacsony szintű, legfeljebb az alsó középfokú oktatás szintjével megegyező iskolázottsággal rendelkezik. Az alapképzettség hiányában ezeknek a fiataloknak nagyon kicsi az esélyük arra, hogy részt vegyenek a társadalom mindennapi életében és bekerüljenek a munkaerőpiacra. Ezért az unió országaiban különös figyelmet fordítanak erre a problémára, amikor a tudás uniójának tervezéséről van szó. A cél a 16-25 éves fiatalok újraintegrálása az oktatáson és a szakképzésen keresztül. Ezek a projektek „második esélyt nyújtó iskolák” néven váltak ismertté.

6.4.1. A tanulási szándék felélesztésére irányuló kezdeményezések

A kezdeményezések célja, hogy a fiatal visszanyerje önbizalmát, fejlessze személyes kapcsolatait, „megtanuljon tanulni”, azaz rendelkezzen a szükséges képességekkel ahhoz, hogy egyedül is folytatni tudja tanulmányait. Az

[23] In Budai Ágnes (szerk): A képzés folytatása. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. (2000) 120–127.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

első teendő, hogy ezek a fiatalok visszatérjenek a „tudáshoz vezető útra”, még mielőtt lehetőséget nyújtanánk nekik az új ismeretek és képesítések megszerzésére.

[...]

Németországban a szakmai felkészülési és orientációs szakasz (Ausbildungsbeleitende

Hilfen – AbH) javítja a fiatalok szakmai orientációját, és segíti őket a munkaerő-piaci változásokhoz való alkalmazkodásban. Ezeket a képzési programokat szakiskolákban szervezik, mivel a program legnagyobb részét az elméleti ismeretek teszik ki. Az AbH gyakorlati része vállalatoknál zajlik.

Képzési programokat segítő intézkedések – Németország (Ausbildungsbeleitende Hilfeu -AbH)

Az AbH végezhető munka közben vagy után, a fiatal szabadidejében. Az oktatás heti időtartama háromtól nyolc óráig terjed, maximálisan öt résztvevővel.

Az AbH – rövid távú célkitűzései szerint – segítséget kíván nyújtani a fiataloknak:

– az alapvető helyesírási, nyelvtani és számtani ismeretek elsajátításában;

– német nyelvi ismereteik fejlesztésében (főként a külföldi diákok esetében);

– jegyzetelési készségeik javításában;

– félévi vizsgáik teljesítésében.

A hosszú távú célkitűzések az alábbiak:

– arra bátorítani a fiatalokat, hogy folytassák tanulmányaikat;

– eloszlatni az elmélettel kapcsolatos félelmeiket és aggályaikat;

– rávezetni őket arra, hogy felismerjék hiányosságaikat, gyengéiket;

– lehetővé tenni számukra, hogy haladó tanulási technikák elsajátítása révén megtanuljanak tanulni;

– lehetőséget adni nekik ama, hogy egyénileg vagy csoportokban tanuljanak.

A képzésén túl az AbH tevékenységei sokrétűek: információt, támogatói csoportokat, vállalati kapcsolatokat biztosít, valamint reklámtevékenységet folytat ifjúsági központokat, munkaközvetítő irodákat és olyan eseményeket segítve, mint például sajtótájékoztatók, nyílt (intézményi) napok stb.

Ezek a programok valódi eredményeket hoznak, különösképpen a fiatalok önbecsülésének javítása terén, illetve a személyes vagy munkával kapcsolatos konfliktusok kezelésében nyújtott segítség formájában.

Finnországban konzultációs képzés (Ohjdaua koulutus) készít fel a munka világára. A cél: segítséget nyújtani a diákoknak, hogy megtalálják azokat az elhelyezkedési lehetőségeket, melyek megfelelnek az elvárásaiknak, és hogy reális, teljesíthető karriert tervezzenek. Ez a program arra bátorítja a fiatalokat, hogy ismerjék meg önmagukat, ismerjék fel belső tartalékaikat és erősségeiket. Felnőttoktatási centrumok és magánintézmények szervezik.

A PEKO-képzés lehetőséget nyújt a fiataloknak arra, hogy fejlesszék tanulási készségeiket, egyéni képzési tervet dolgozzanak ki, majd bekapcsolódjanak a szakképzésbe. A PEKO-kurzusokat felnőttoktatási központok, illetve független főiskolák szervezik (Kanstznopisto). A PEKO-t a Foglalkoztatási Hivatal irányítja, mely össze is gyűjti a jelentkezéseket.

rországban 1979-ben vezették be a közösségi képzési műhelyeket (CTW-k), ahol elsősorban alapkészségeket fejlesztenek, különös hangsúlyt helyezve a több területen is alkalmazható készségekre. A kurzusokat a FAS – a nemzeti képzési és foglalkoztatási hatóság -, valamint az Oktatási Minisztérium szervezi (a szakképzési bizottságok [VEC] segítségével). A foglalkozásokat (írás-olvasás, matematika, szociális készségek fejlesztése stb.) speciális oktatási központokban rendezik. A műhelymunka jellegű tanfolyamok időtartama változó. A tanítási módszerek az egyén szükségleteihez alkalmazkodva egyesítik a kísérleti tanulási és tanácsadási technikákat.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A Youthreach elnevezésű támogatóprogram kétéves, osztálytermi foglalkozásokból, valamint szakmai gyakorlati tapasztalatok megszerzéséből álló kurzus olyan fiatalok számára, akik végzettség nélkül hagyták el az iskolát. Az alapozó évben a fiatalok tanácsadást és alapképzést kapnak, valamint gyakorlati munkatapasztalatokat szereznek. A haladó év lehetőségei: speciális készségek elsajátítását célzó kurzusok, ideiglenes munkát kínáló programok, államilag támogatott s valamely képzési program elvégzésére vagy magánszektorbeli foglalkoztatásra irányuló szerződések stb.

6.4.2. Visszatérés az iskolarendszerbe

Az iskolarendszerbe való visszatérés az esetek többségében a szakképzésbe való bekapcsolódást jelenti. A kötelező iskoláztatás során elsajátított készségek minimális követelménynek számítanak nemcsak egy szakma gyakorlásában, hanem a társadalmi integráció elérésében is. A kötelező oktatás befejezése s az ennek megfelelő tudásanyag megszerzése tehát elengedhetetlenné vált. Azon fiatalok számára, akiknek nem volt lehetőségük, adottságuk vagy motivációjuk iskoláik befejezésére, 12 európai országban dolgoztak ki és vezettek be intézkedéseket azzal a céllal, hogy pótolják az elveszett időt a tanulás és az újrakezdés tekintetében. Az iskolarendszerbe való visszatérés motivációt és tudásanyagot igényel a fiatalok részéről, ami nehezen szerezhető meg a tudásszint emelése nélkül.

Ezek a kezdeményezések a legtöbb esetben lehetővé teszik a vizsgához vezető kurzusokon való részvételt. Finnország Nyitott Egyeteme egy másik lehetőséget kínál: a tanulmányok folytatását anélkül, hogy ehhez (előbb) bármiféle bizonyítványt kellene szerezni.

A kezdeményezések általános jellemzője:

– a résztvevőt állítják a középpontba;

– segítséget nyújtanak az egyéni terv elkészítésében, valamint a karrier, illetve szakma kiválasztásában.

Az iskolarendszerbe történő visszatérés fontos célkitűzés azon kezdeményezések esetében, melyek a képesítés nélküli fiatalokra irányulnak. Az ilyen visszatérés egyet jelent a társadalmi reintegrációval, még akkor is, ha a munkaerőpiacra való belépést nem mindig garantálják az iskolai tanulmányok végén. A hagyományos iskolarendszerbe való visszatérés egyéb lehetőségeket is kínál:

– valamely bizonyítvány megszerzését;

– a tanulmányok folytatását biztosító végzettséggel vagy bizonyítvánnyal egyenértékű záróvizsga letételét;

– bizonyítványhoz, illetve végzettséghez vezető tanulmányok folytatását;

– szakmai képzésre való felkészülést egy előképzési program keretein belül;

– belépést a munkaerőpiacra.

Ausztriában a speciális tanácsadási szolgálat tanácsadást, felkészítést és tájékoztatást biztosít olyan fiatalok részére, akik az iskola és valamely szakképzési alapprogram közötti átmenet időszakában vannak. A döntéshozás megkönnyítése érdekében a 15-25 éves korú munka nélküli fiataloknak lehetőségük nyílik arra, hogy különböző vállalatoknál tegyenek látogatást, (szakmai) támogatást kapjanak az előírt tananyag elvégzését igazoló bizonyítvány megszerzéséhez.

[...]

Franciaországban a középiskolai modult (MODAL – module d'accueil en lycée) a Mis- sion Générale d'Insertion (Integrációs Főcsoport) szervezi középiskolákban. A programot olyan 16 év feletti fiataloknak szánják, akik a felső középfokú oktatás második (általános vagy szakirányú) szakaszában hagyták félbe tanulmányaikat. Céljai a következők:

– felkészíteni a középiskolai tanulókat valamely szakképzési programra, alapprogramra, illetve valamilyen más, képesítést nyújtó programra;

– lehetőséget biztosítani arra, hogy a tanulók felmérjék képességeiket, és kialakíthassák (saját) képzési programjukat, s hogy valódi motivációjukat tükröző (szakmai) felkészülést válasszanak, melyet „szendvics típusú" kurzusok keretében valósíthatnak meg.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az 1989-ben létrehozott MODAL folyamatosan működik, hogy a fiatalok bármikor bekapcsolódhassanak a programban, melynek időtartama néhány héttől három-négy hónapig terjedhet.

[...]

A finnországi Nyitott Egyetem (Avoin yliopisto) által kínált kurzusok mindennek lehetőséget adnak arra, hogy egyetemi szintű tananyagot tanuljon végzettségtől függetlenül. A Nyitott Egyetem hivatalos felvételi követelmények nélküli oktatási forma, melyben főként 18 év felettiek tanulnak. A hallgatók szemeszterenként fizetnek tandíjat, s nem részesülhetnek államilag garantált tanulmányi kölcsönökben tanulmányaik támogatásához. A hallgatók különféle egyetemek diplomáinak megszerzése érdekében végezhetnek kurzusokat, illetve tanulmányokat folytathatnak egyéb intézményekben is.

[...]

6.4.3. A tudásszintek emelésére irányuló kezdeményezések

A 20. század elején azt a személyt, aki alá tudta írnia nevét, már nem tekintették teljesen írástudatlannak. Ma az alapvető ismeretek minimális szintje szükséges ahhoz, hogy az egyén jogilag, szociális értelemben s pénzügyileg integrálódhasson a társadalomba. Ez összetett tudásanyag elsajátítását kívánja az írás, olvasás és számolás területein.

A fiatalok számára a tudásszint emelése vagy visszaállítása azt jelenti, hogy ismereteik nem érik el az állásszerzéshez szükséges színvonalat. Más szóval ezek a fiatalok nem rendelkeznek megfelelő készségekkel a kapott információ feldolgozásához. Az „információkezelési készségek” kifejezés három alapvető tudásterületet – olvasás, írás és számolás -, valamint dekódolási és döntéshozói képességet foglal magában. Ezt úgy is meghatározhatjuk, mint az egyén azon képességét, hogy a munkahelyen, otthon, illetve a mindennapi életben élő dokumentumokat használni tudja.

Az olvasás-, írás- és számolási képességek befolyásolhatják azt is, hogy valaki megkap-e egy állást vagy sem, illetve hogy meg tudja-e azt tartani. Ezen túlmenően a nem rendszeresen használt készségek idővel megkopnak, és hátrányos helyzetbe hozzák a tartósan munkanélkülieket, ám egyúttal arra is késztetik őket, hogy a munkaerőpiacra való újbóli belépés érdekében visszaállítsák eredeti tudásszintjüket.

Amikor a fiatalok idő előtt elhagyják az iskolarendszert, alapkészségeik alacsony szinten állnak. A tanulmányok folytatásához bizonyos készségek elsajátítása alapvető feltétel a tananyag megértésében. Az esetek többségében az iskola nem ad ki bizonyítványt, ha ezek a készségek hiányoznak, bizonyítvány nélkül pedig a fiatalok nem folytathatják tanulmányaikat egy későbbi időpontban. Mielőtt azonban egy ilyen fiatal számára lehetővé tennék, hogy valamely bizonyítvány megszerzéséért vizsgázzon, növelni kell a tudásszintjét.

A tudásszintemelés a következőket jelenti tehát:

– az analfabetizmus megszüntetése;

– matematikai és nyelvi alapkészségek, bizonyos általános műveltség, valamint állampolgári ismeretek elsajátítása.

A tudásszintek emelését célzó kurzusoknak általában két típusa van: az analfabetizmus megszüntetésére irányuló kurzusok (például Írország) és a kötelező oktatás szintjén megvalósuló kiegészítő/felzárkóztató kurzusok (például Izland). A felzárkóztató képzés, mely szintén olvasást, írást, számolást foglal magában, magasabb tudásszint megszerzését biztosítja, mint az analfabetizmus megszüntetésére törekvő foglalkozások, tehát más célcsoportra is irányul.

Izlandon a „zérókredit”-kurzusok egyéni felzárkóztató kurzusok, és a felső középfokú iskolákban tartják azon tantárgyak körében, melyekben a 16 éves vagy idősebb diákok nem érték el a kötelező oktatás befejezéséhez szükséges szintet. A kurzusokat az iskolák szervezik, koordinálásuk és finanszírozásuk országos szinten történik. Az időtartamuk egy szemeszter.

Az általános irányú, középfokú oktatásra felkészítő (Fornám ffjölbrautaskólanna) felzárkóztató kurzusok egyéni segítséget, oktatási tanácsadást és részidős munkalehetőséget kínálnak. A programot a kormány szervezi 16-18 éves fiatalok számára, akik gyenge eredményeket értek el az iskolában, ezenfelül egyéni és szociális problémáik vannak. Az egyéves programot az Oktatási Minisztérium biztosítja. Ez a lehetőség csak a felső középfokú iskolák és az ipari szakiskolák számára adott.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A kötelező oktatás színvonalán folyó felnőttképzés (Námsflokkar Reykjavikur) alapszintű képesítések megszerzését teszi lehetővé. A reykjavíki önkormányzati esti iskola és a felső középfokú iskolák biztosítják ezeket az alapszintű kurzusokat. A diákok minden szemeszterben tandíjat fizetnek. 1996-1997-ben a tandíj 20 000 IKr-t jelentett szemeszterenként. A tananyag megegyezik a kötelező oktatásban tanítottakkal, de alkalmazkodik a felnőttek életkorához és tapasztalatához. Tantárgyak: izlandi, dán és angol nyelv, valamint matematika. A kurzusok időtartama változó, az alkalmazott módszerek pedig az oktatási tartalomtól és a diák szükségleteitől függenek. A kurzusokat elvégzők bizonyítványt szereznek, melyben feltüntetik az általuk hallgatott kurzusokat. Ez a bizonyítvány eltér a kötelező oktatás befejezését igazoló dokumentumtól. A felnőttek nem teszik le a nemzeti szintű vizsgát. A 18 évnél idősebb diákok ugyanis e vizsga teljesítése nélkül is folytathatják tanulmányaikat a felső középfokú oktatás normál programjában. Ugyanez vonatkozik a 20 éves vagy annál idősebb diákokra is, akik külön felkészülés nélkül kezdhetik el a felső középfokú, felnőttek számára szervezett oktatási programot. Meg kell azonban jegyezni, hogy a munkanélküliek csupán nyolchetes időtartamban vehetnek részt a nappali tanulmányi programban, máskülönben elveszítik a munkanélküli-segélyre való jogosultságukat.

[...]

Dániában az egyéni oktatás fiatalok számára (Fri Ungdomsuddannelse – FUU) elnevezésű program az iskolába nem járó, illetve az iskolából való lemorzsolódás határán álló fiataloknak kíván segítséget nyújtani a társadalmi integráció elérésében, valamint az alapismeretek elsajátításában. Az intézkedés célja a fiatalok 2 százalékának újbóli integrálása az oktatási rendszerbe. 1995-ben 1299 fiatal vett részt az FUU kurzusaiban; 1996-ban 2241, 1997-ben pedig már 3000 résztvevője volt a programnak. A diákok átlagéletkora 20 év. A program oktatási intézményekben szerveződik, s időtartama kettőtől három évig terjed. A program hagyományos vagy más típusú oktatási és képzési modulokból, valamint speciális kurzusokból áll, 70 százalékát képesítést nyújtó hagyományos kurzusok alkotják. A résztvevők 43 százalékának egyéni (tanulási) tervében külföldi országban töltendő képzés is szerepel. A tanulmányi kreditek felhalmozhatók, valamint átvihetők a hagyományos oktatási rendszerbe.

Az általános felnőttoktatás (Almen Voksen Uddannelse – AVU) magában foglalja az általános irányú alsó és felső középfokú oktatás szintjén a 18 éves, illetve annál idősebb emberek számára biztosított valamennyi képzési programot. Ezek célja a felnőttek számára tanulmányainak folytatása, illetve a munkába álláshoz nélkülözhetetlen ismeretek és készségek elsajátítása. A kurzusok: dán nyelv, matematika, angol nyelv, német vagy francia nyelv, társadalomtudományok, természettudományok, latin nyelv, gépírás, adatkezelés, dán nyelv külföldieknek, média, filozófia és történelem. A záróvizsga egyenértékű a hagyományos iskolákban tartott hasonló vizsgával.

[...]

6.4.4. Visszatérés az iskolarendszerbe és belépés a munkaerőpiacra

Ezek a kezdeményezések nem csupán az iskolarendszerbe történő visszatérést segítik elő, hanem lehetőséget adnak a munkaerőpiacra való belépésre is. A résztvevők lehetnek álláskeresők, munkanélküliek és/vagy szociális segélyen élő emberek, de az oktatás és a munka világa közötti átmeneti szakaszt tekintve olyan fiatalok is, akik további tanulmányokat folytatnak, vagy akik nem tanulnak tovább, illetve éppen elhagyni készülnek az oktatási rendszert. A szóban forgó kezdeményezések fontos szerepet játszanak a fiatalok munkaerőpiacra, illetve foglalkoztatásra történő felkészítésében, így tehát egyfajta folyamatnak tekinthetjük őket. A legtöbb esetben nem csupán képzési programokat tartalmaznak, hanem tanácsadást és/vagy egyéni nyomon követést, odafigyelést is biztosítanak a diákok számára. Egy ilyen programra való beiratkozás rendszerint egy társadalmi-szakmai folyamatban való részvételt jelent.

E kezdeményezések három kategóriába sorolhatók:

– szakmai tanácsadási és tájékoztatási célú kezdeményezések, melyek rendszerint országos szintűek s nagyszámú résztvevőt vonzanak;

– országos szintű nagy arányú képzési programok;

– helyi szinten szervezett kisebb léptékű képzési programok.

6.4.5. Egyéb kezdeményezések

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Regionális nyilvántartási és koordinációs program (RMC) (Hollandia), amely regisztrálja egy adott régióban az iskolát (idő előtt) elhagyó fiatalok számát, s segítségnyújtó és tanácsadó hálózatot hoz létre. A program egyik célkitűzése az együttműködés fokozása azon szervezetek között (iskolák, helyi hatóságok, gyermekvédelmi központok, orvosok stb.), melyek olyan fiatalokkal foglalkoznak, akik az iskolát tanulmányaik befejezése előtt elhagyják.

Monitoringszolgálat a 16-19 éves korosztály számára az oktatási és képzési programok, valamint szakmai gyakorlatok koordinálása érdekében. A szolgálat megkeresi és nyilvántartásba veszi a célcsoporthoz tartozó valamennyi fiatalt. Gondoskodik arról, hogy mindannyian ösztönzést kapjanak az oktatásban, munkában vagy egyéb tevékenységekben való részvételre. Az intézkedések a felsőoktatásban való részvételre jogosító végzettséghez, szakmai képesítésekhez, a felső középfokú oktatáson belüli tanegységekhez vagy kreditekhez kell hogy vezessenek.

[...]

Az alapfokú iskola és az ifjúsági oktatás közötti híd szerepét betöltő kurzusok (Brobyg- ning til ungdomsuddannelse) (Dánia) célja, hogy megelőzzék a tanulók alsó középfokú oktatásból történő lemorzsolódását, mélyet az egyik iskolatípusból a másikba való átmenet okoz. A diákok pályaorientálását, szakmai készségeik fokozását és egyéni fejlődésük elősegítését foglalja magában.

Médiahíd (Mediebroen) modul (Dánia): célja a segítségnyújtás a fiataloknak a kötelező oktatás és a továbbtanulás közötti átmenet időszakában. Ez a dán program az alapismeretek és a gyakorlati „know-how” interneten keresztül történő elsajátítását segíti.

6.4.6. Következtetések

Az észak-európai országokban a képesítés nélküli fiatalok problémájának megoldása azon a szándékon alapszik, hogy egy hézagpótló képzési program végén, illetve a hagyományos oktatási rendszerbe való visszatérésen keresztül lehetőséget nyújtsanak e csoportnak valamely elismert bizonyítvány megszerzésére. Ezekben az országokban viszonylag ritka az iskolai kudarc vagy bukás, s a fiatalok, úgy tűnik, nem túlzottan elutasítóak az oktatással szemben.

A nyugat-európai országokban inkább a foglalkoztatásra, mint a bizonyítvánnyal igazolt készségek elsajátítására helyezik a hangsúlyt. A fiatalokat a fő társadalmi tendenciák hatására valószínűleg jobban érdekli az állásszerzés. Úgy tűnik, hogy a fiatalok iskolázottsági szintje sem változtat ezen a célon: munka nélkül az egyén számára nehézségekkel jár az integrálódás a társadalmi élet bármely szintjén. A kezdeményezések főként e cél szem előtt tartásával jöttek létre. Németországban és Ausztriában a vállalati részvétel jelentős szerepet játszik, s a képzési programok finanszírozása és szervezése részben a munkaadók által valósul meg. Ennek köszönhetően a programokban kínált képesítések összhangban vannak a vállalatok igényeivel. A képzés maga másodlagos jelentőségűnek tűnik a foglalkoztatás, illetve az iskolarendszerbe való visszatérés után, és jelentős motivációt igényel. A felsőbb szintű tanulmányok folytatása nem számít népszerű célkitűzésnek az alacsonyan képzett fiatalok körében.

[...]

Bármi is legyen a cél, a képesítés nélküli fiatalokra irányuló kezdeményezésekben néhány elem állandóan visszatér. A célcsoport majdnem mindig azonos, s a kezdeményezések legnagyobb része képzésre irányul. Ez azonban nem az egyedüli válasz a képesítés nélküli fiatalok problémáira. Az állásszerzésben való segítségnyújtás, vagy a készségek országos nyilvántartó rendszerben történő rögzítése szintén olyan tényezők, melyek elősegíthetik a társadalmi-szakmai integrációt és a társadalmi elismerés elérését.

A képesítés nélküli fiatalokat célzó valamennyi intézkedés személyre szabottnak kell lennie. Az egyéni nyomon követés megkönnyíti a társadalmi és/vagy szakmai reintegrációt a fiatalok számára. E fiataloknak állampolgári felelősségük tudatában meg kell tanulniuk, hogyan vegyék újra kezükbe saját életük irányítását, hogyan építsék fel jövőjüket. A fiatalok marginalizációjának csökkentése érdekében társadalmi szinten is tenni kell valamit (kulturális aspektusok, társadalmi integráció, a valamihez való tartozás érzésének kialakítása stb.), hogy az érintettek megértsék, milyen szerepet kell játszaniuk a társadalomban.

A legsikeresebb képzési programok azok, amelyek a gyakorlathoz kapcsolódnak, s a lehető legkisebb mértékben tartalmaznak alapoktatást. Az oktatók számára a fiatalok figyelmének megragadása és fenntartása jelent nehézséget. Vagyis a reintegráció nem valósulhat meg az érintettek újbóli motiválása nélkül.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

6.5. F5. DR. SIPOS KORNÉL – DR. VINGENDER ISTVÁN –A szülői depriváció hatása iskoláskorú fiatalok drogfogyasztó magatartásának kialakulására[24]

(Részletek)

A drogfogyasztási magatartás kialakulásának családi háttértényezői közül elemeztük a családi mobilitás, valamint a formális családi kapcsolatok épségének hatásait a gyerekek jelenlegi és várható drogfogyasztó szokásainak alakulásában. A két tanulmányozott dimenzióban arra a következtetésre jutottunk, hogy a családi mobilitás intenzitása és gyakorisága egyrészt, másfelől a formális családi kapcsolatok állapota (mindenekelőtt a szülők házastársi viszonya, illetve együttélési formája) a gyerekeknek már a jelenlegi életkori szakaszában drogszocializáló hatású, s a várható későbbi magatartásmodellek szempontjából is drogprediktori jellegűek. Természetesen megállapítható volt az is, hogy a családi mobilitás, a szülői formális viszonyok különböző dimenziói más-más módon alakítják a kialakuló drogfogyasztó magatartást, nemkülönben az, hogy a különböző társadalmi mutatók szerint tagolt gyerekcsoportok eltérő módon, de legalábbis különböző intenzitással reagálnak a nevezett drogszocializáló hatásokra.

Jelen tanulmányunkban a családi élet másik dimenziójának hatásmechanizmusait vesszük szemügyre: a családi kapcsolatok tartalmi vonásait. Azt vizsgáljuk, hogy ezek a körülmények milyen formában vannak jelen a gyerekek életében, illetve milyen konkrét befolyással vannak a fiatalok jelenlegi és majdani drogfogyasztó magatartására és attitűdjeire.

A családon belüli interperszonális viszonyok egyik fontos meghatározó tényezője (bár még mindig meglehetősen formális faktorról van szó) a szülői deficit szintje a gyerek életében. A szülő jelenléte a család mindennapiságában a drogfogyasztó magatartás kialakulásának minden elméleti dimenzióját érinti: a szociális tanulás, a szociális kontroll, a stresszlerendezési stratégiák szférájában egyaránt megnyilvánul a szülői participáció, illetve deficit. Számtalanszor megfigyelt jelenség, hogy a szülő teljes vagy részleges hiánya a gyerek szocializációjában egyértelműen drogpredik- torként működik. Ennek hátterében nyilvánvalóan a primer szociális kontroll, azaz a társadalom érték- és normarendszerének szülők általi közvetítettségének hiánya, a szociális tanulás elsődleges forrásának, azaz a szülői családnak a diszfunkcionalitása, a konfliktusok, stresszek kezelési módjainak az ismerethiánya, valamint ez utóbbiak valószínűsíthetően magas előfordulási aránya húzódik meg. A családi miliő hiányát, legalábbis a szülők fizikai távollétét viszonylag kevés számú gyermeknek kell elviselnie.

[...]

A gyerekeknek kevesebb mint öt százaléka kénytelen nélkülözni az anya, s közel húsz százaléka az apa családi jelenlétét. A szülők eltérő szintű deficitje azt a jelenséget tükrözi, hogy tudniillik a válások után a gyerekek döntő hányadát az anyánál helyezik el, másfelől pedig a korai halálozás (30-50 éves korban) inkább férfiesemény, mint női. A gyerekeknek egy tekintélyes aránya, mintegy 15 százaléka a nagyszülőkkel is együtt lakik, ami fokozott védettséget nyújt számukra; egyrészt a nagyszülők, lévén általában nyugdíjasok, igen releváns szerepet kapnak a gyerekek gondozásában, másrészt egyfajta pótszerepet tölthetnek be abban a szociális kontrollűrben, ami a szülők gyakori elfoglaltsága miatt alakul ki. A mindennapi érintkezés gyakorisága a nagyszülők és a gyerekek között valószínűsíti a két fél közötti szoros és bensőséges kapcsolatot, az esetleges szülői deficit egyfajta pótlását. Ugyanakkor ez a viszony nem feltétlenül konfliktusmentes, aminek kettős oka lehet; egyfelől a szülők és a nagyszülők emocionális viszonyrendszere a gyerekekhez nem egyformán strukturálódik, amennyiben egyenlőtlenül oszlanak el a felelősségi kapacitások, másfelől a magyar társadalomban, ahol a nemzedéki különbözőségek az értékrendszerekben, az életmódmodellekben igen jelentősek, a nagyszülők és a gyerekek efféle attribútumait kétszintnyi különbség választja el egymástól. A nagyszülők tehát általában engedékenyebbek az unokákkal szemben, másfelől életviteli értékeik még messzebb esnek a gyerekekétől, mint szüleiké. A nagyszülők családi jelenléte így ambivalens módon prognosztizálható: egyrészt protektív jelentőséget tulajdoníthatunk neki, másrészt prediktori státussal ruházhatjuk fel a gyerekek drogveszélyeztetettsége szempontjából.

A gyerekek körülbelül háromnegyede együtt él a testvérével, ami a drogfogyasztó magatartás kialakulása szempontjából megint csak ambivalens esélyű, attól függően, hogy a testvér milyen irányban befolyásolja a megkérdezett cselekvéseit. Általában az valószínűsíthető, hogy az idősebb fiútestvérek jelenléte inkább drogspecifikus.

[24] In Dr. Sipos Kornél (szerk.): Drogmegelőzés az iskolában. Budapest, 1995, MTE, 282-310.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A többi rokon családi jelenléte meglehetősen ritka, mostoha szülővel is a gyerekeknek csak néhány százaléka lakik.

A családok szerkezete a megkérdezett gyerekeket nem tagolja jelentős mértékben. Az egyik családtag távolléte, azaz hiánya a gyerekek mindennapi életéből nem társadalmiréteg- és (jórészt ebből adódóan) nem iskolatípus-specifikus. Azt azonban érdemes megjegyezni, hogy a Budapesten élő és az ott tanuló fiatalok között valamelyest nagyobb arányban fordulnak elő olyanok, akiknek családi környezetéből hiányzik az anya vagy az apa, illetve a nagyszülő. Ennek oka valószínűsíthetően az, hogy itt fordulnak elő jelentősebb arányban válások, illetve az, hogy itt található a legtöbb ingázó tanuló, vagyis olyanok, akik nem laknak együtt szüleikkel, nagyszüle- ikkel. Míg az anyai jelenlét megközelítőleg azonos gyakoriságú a két nemnél, az apa deficitje jelentősebb a lányoknál. Így összességében a családi deficit valamilyen formáját elsősorban a Budapesten tanuló lányoknak kell elszenvedni, ők tehát a szülői jelenlét hiányából fakadó drogveszélyeztetettség primer célpontjai. (Más kérdés, hogy a lányokat számos protektív tényező védi a drogfogyasztás kialakulásától, olyanok, amelyek a fiúknál nem tapasztalhatók. Ebben az értelemben a veszélyeztetettség rangsorában előlépnek a Budapesten tanuló fiúk.) Az egyes családtagok hiánya nem azonos mértékben ugyan, de már a vizsgált életkorban is kimutathatóan a drogfogyasztás kialakulásának irányában hat.

[...]

A szülők valamelyikét nélkülöző gyerekek gyakrabban dohányoznak és fogyasztanak alkoholt, mint a szülőkkel együtt élő társaik. Sőt fontos hangsúlyozni, hogy az anya jelenlététől megfosztott gyerekek közel tizede gondolt már arra, hogy kipróbáljon valamilyen kábítószert, ugyanakkor az édesanyjukkal együtt élőknek nincsenek ilyen gondolataik. (Megjegyezzük, hogy a gondolati kipróbálás mellett az előbbiek körében vannak olyanok, akik ténylegesen meg is tették már ezt, míg az utóbbiak között nem találunk ilyet.) Az apák jelenlétének szerepe elsősorban a valós kipróbálásban mutatkozik meg, hiszen az apával együtt élők közül kevesebben próbálkoztak kábítószerrel, mint az apát a mindennapi életből nélkülözők. Ez az eltérés egyértelműen a kontroll hatásával, illetve hiányával magyarázható.

Korábbi nagyszülőkkel kapcsolatos hipotéziseink igazolódnak: a nagyszülők jelenléte határozottan drogfogyasztástól visszatartó hatású. A nagyszülők nélkül élő gyerekek körében többen dohányoznak és fogyasztanak alkoholt, mint a nagyszülőkkel együtt élők között, sőt, kevesebben gondolnak a kábítószer kipróbálására. Ez a jelenség elgondolkodtat azon, hogy társadalmunk dezintegrálódó és társadalmilag korán öregedő idősei milyen új szerepvállalásra kompetensek.

A testvérek jelenléte a dohányzás esetében nem, az alkoholfogyasztás, valamint a kábítószerrel kapcsolatos gondolatok felmerülése és azok kipróbálása terén viszont egyértelműen drogfogyasztásra inspirál. A testvérekkel való társadalmi érintkezés ebben az értelemben nem más, mint a társadalmi hatások, a társadalom felől érkező drogszocializáló impulzusok megerősítése, biztosítása. (Ha esetleg a megkérdezett fiatalt érintetlenül hagyják ezek az impulzusok, a testvér közvetítheti azokat.)

Végső soron tehát a család összetételének épsége, a szülők jelenléte rendkívüli fontosságú a drogfogyasztó magatartás kialakulása szempontjából is. A szülői deficit fogékonnyá tesz a drogok iránt, s ennek első jelei már a vizsgált korcsoportokban kimutathatók. Azt a kérdést nem tudjuk egyértelműen megválaszolni, hogy a család strukturális sérültsége a gyerekeknek mely csoportjait érinti elsősorban, hiszen a családok felbomlása, a válások előfordulása ma nem vagy alig társadalomszerkezet-specifikus jelenség. Így a gyerekek ilyen értelmű veszélyeztetettsége többé-kevésbé azonos módon alakul. A fővárosi gyerekek szülői depriváltsága, s ebben az értelemben a drogfogyasztás szempontjából veszélyeztetettsége érzékelhetően, ha nem is szignifikánsan nagyobb, mint a többieké.

A család belső funkcionálása, a közösség nem annyira intézményi, mint tartalmi vonásai valószínűsíthetően még relevánsabban alakítják a drogfogyasztó magatartás kialakulását, hiszen a funkcionális sajátosságok lényegesen közvetlenebbül, direk- tebb módon érintik a gyerekek ilyen jellegű magatartási formáit. Másfelől az is várható, hogy az eddigiektől eltérően társadalmi tagoltságokat, különböző csoportok közötti veszélyeztetettségi egyenlőtlenségeket találunk, hiszen aligha bizonyítandó, hogy a családok működési rendje, belső életvilága nagyon is kultúra-, társadalmihie- rarchia-specifikus jelenség. A családok funkcionális sajátosságait elsősorban a kommunikációs folyamatok irányultságán és intenzitásán mérjük, mégpedig mindenekelőtt azért, mert itt mutatkoznak meg azok az érzelmi és érdekkondíciók, melyek a családot szocializáló intézményként konstituálják. A család tartalmi sajátosságait a gyerekek életvitelében legjellemzőbb kommunikációs történéseken keresztül vizsgáljuk:

1. általában a problémák megbeszélése kivel történik (a);

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

2. a tanulásban kitől kérnek segítséget (b);

3. az anyagi természetű problémákkal kihez fordulnak (c);

4. kitől kéredzkednek el (d);

5. az iskolai kudarcokra hogyan reagálnak a szülők (e);

6. a gyerekek személyes problémáira hogyan reagálnak a szülők (f).

A gyerekek családon belüli kommunikációs és érdekegyeztető struktúrája több modellben írható le. Ezek a modellek különböző családi kooperációs és szocializációs stratégiákat is tükröznek egyben. A modellek legfontosabb tényezőik szerint az alábbiak:

1. A laza kapcsolatok miatt engedékeny apa felé orientálódó kommunikációs és érintkezési stratégia: ez a családszerkezet mindenekelőtt azzal jellemezhető, hogy a gyerekek inkább, sőt szinte kizárólag az apához fordulnak problémáikkal, tanulási és anyagi gondjaikkal, de nem azért, mert tőle remélik az együttműködő segítséget, hanem azért, mert az apa szerepét formálisan, felszínesen látja el, így az esetleges konfliktusok elkerülhetők. Ezt igazolja az, hogy ebben a modellben az apák ténylegesen alig érdeklődnek (legalábbis a fiatalok megítélése szerint) gyerekeik problémái iránt.

2. A családi érintkezéseket szinte kizárólag az anyagiakra korlátozó kommunikációs stratégia: erre a modellre az jellemző, hogy a gyerekek és környezetük közötti kapcsolatok csak anyagi természetűek, más jellegű problémák nem képezik a családi érintkezés tárgyát. Az anyagi jellegű kommunikáció, illetve társadalmi érintkezés meglehetősen széles családi körben történik, sőt alanyaivá válnak a barátok és a tanárok is, de kimaradnak belőle az apák.

3. Extrafamiliáris kapcsolatteremtő stratégia: az ebbe a modellbe tartozó gyerekek minimális mértékben, és csak a legáltalánosabb problémák szintjén működnek/működhetnek együtt édesanyjukkal, egyébként viszont jellemzően a szülői családon kívül keresik kommunikációs és érintkezési lehetőségeiket. Ezeket a lehetőségeket számukra mindenekelőtt a családhoz tartozó más rokonok (talán éppen a nagyszülők?) és a tanárok testesítik meg.

4. Egyértelműen és kizárólag a szülők felé orientálódó stratégia: az ezzel a modellel jellemezhető együttműködés határozott célpontja az apa és az anya. A szülők „megszólítása” egyrészt az általános problémák szintjén történik, de sokkal jellemzőbb, hogy a tanulásban biztosított segítség kívánalma fogalmazódik meg. Ebben a modellben tehát a családi kommunikáció fő motívuma az iskolai tanulás, s csak ennek kapcsán, vagy ez után kerülhet szóba más téma. Hasonló viszonyulást tapasztalunk ebben a magatartásformában más rokonokhoz is, de gyengébb erősséggel, ritkábban (feltehetően ismét a nagyszülők szerepvállalása jelentkezik itt).

5. Az anyaközpontú kommunikációs stratégia: ennek a modellnek azonban az egyirányú kommunikációs történések a jellemzői. Az ebbe a modellbe tartozó gyerekek együttérzésre, sőt bizonyos értelmű támogatásra számíthatnak anyjuktól a személyes problémáik és iskolai kudarcaik esetén, de maguk nemigen fordulhatnak ilyen típusú támogatásért hozzá sem különböző problémáik, sem anyagi nehézségeik, sem programjaik szervezése kapcsán, holott ezt igencsak igényelnék. Minden bizonnyal az autoriter anya központi szerepvállalásáról van szó ebben a családiszerkezet-modell- ben. Az apa itt az anyához hasonló szerepkészlettel rendelkezik, legalábbis a pozitív szerepeket illetően, de részvételének intenzitása lényegesen elmarad az anyáétól, ami újra csak az anya dominanciáját igazolja.

6. Magányos-extrafamiliáris cselekvési modell: itt a társadalmi érintkezés kizárólagos partnerei ismét családon kívüli személyek, mindenekelőtt a távolabbi rokonok, a barátok és a tanárok. A velük való kommunikáció és együttműködés kizárólagos területe a tanulás, illetve a tanulásban nyújtott segítség. A többi problémaszférában ezek a gyerekek magányosak.

7. A kizárólag a testvérekkel fenntartott kapcsolatok stratégiája: ebben a modellben a gyerekek minden problémájukat, anyagi, tanulásbeli vagy bármilyen általános jellegű gondjaikat testvéreikkel vitatják meg, illetve az ő részvételükre számíthatnak nehézségeik kezelésében. Sem szüleik, sem tágabb felnőtt környezetük nem vesz részt mindennapi életük szervezésében.

8. A barátok támogatására építő stratégia: ebben a modellben a mélyebb, tartalmi kérdésekben felmerülő problémákat a gyerekek barátaikkal, kortársaikkal vitatják meg, illetve tőlük remélhetnek segítséget. A szülőkkel fenntartott kapcsolatok az anyagiak rendezésére korlátozódnak. Itt tehát egy eklektikus modellről van

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

szó, amelyben az egzisztenciális kérdésekben a gyerekek befelé (a család felé), minden más dologban pedig kifelé (a kortárs közösségek felé) orientálódnak.

A szülőkkel történő kommunikációs és érintkezési folyamatok különböző modelljei különböző formát öltenek az egyes gyerekcsoportokban. A gyerekek családirész- vétel-stratégiája, illetve lehetőségtára a várakozásokkal ellentétben nem annyira társadalmi tagozódás, illetve társadalmi hierarchia mentén alakul, hanem elsősorban a család életformája, életvitele tevékenységrendszere szerint. (Természetesen az életmódelemek hátterében szintén valószínűsíthető a társadalmi tényezők hatása, de ily módon ezek családi magatartásmodellre gyakorolt hatása inkább közvetettnek, semmint közvetlennek tekinthető.) Az életmódelemek közül jelentős mértékben differenciálja aze gyes participációs modellekbe való tartozást a szülők egymás közötti viszonya, illetve házastársi kapcsolatuk formális épsége, a gyerekek ingázása, az iskolaváltások gyakorisága. Ugyanakkor, ha ritkábban is, de magatartás-formáló faktorként jelentkeznek olyan társadalmi jegyek, mint a gyermek neme, az iskola típusa, az osztály, amelybe jár, a település jellege, ahol lakik. Az alábbi táblázatban azt vázoljuk fel, hogy az egyes participációs modellek elsősorban mely gyerekcsoportokhoz kötődnek.

11.38. táblázat -

1. A laza kapcsolatok miatt engedékeny apa felé orientáló kommunikációs és érintkezési stratégia	Elvált és rossz kapcsolatban élő szülők gyerekei, akik inmobilak
2. A családi érintkezéseket szinte kizárólag anyagiakra korlátozó stratégia	Gyakran iskolát váltó gyerekek, s közülük főleg a lányok
3. Extrafamiliáris kapcsolatteremtő stratégia	Konszolidált szülői háttérrel rendelkező városi (főleg fővárosi) gyerekek
4. Egyértelműen és kizárólag a szülők felé orientálódó stratégia	Általános és magasabb státusú középfokú iskolába járó, nagyvárosi inmobil, jó családi háttérrel rendelkező gyerekek
5. Az anyaközpontú kommunikációs stratégia	Városi lányok, akik nem változtattak iskolát és szüleik jó viszonyban élnek
6. Magányos extrafamiliáris cselekvési stratégia	Szakmunkásképzőbe járó alacsony státusú családból származó konszolidált viszonyban élő szülők gyerekei
7. A kizárólag a testvérekkel fenntartott kapcsolatok stratégiája	Ezt a modellt nem lehet egyértelműen csoportokhoz kötni
8. A barátok támogatására építő stratégia	Rossz szülői viszonyok között élő, vidéki, szakmunkásképzőben tanuló fiúk

Tapasztalható, hogy a szülői háttér, a szülők egymás közötti viszonya, illetve házasságuk állapota nagymértékben befolyásolja a gyerekek családi kötődéseit, de nem kizárólagos jelleggel. Az esetenként konszolidált családi körülményeket olykor ellensúlyozzák más tényezők, amelyek a gyerekeket képesek a normális családi környezetből is kiragadni, attól eltávolítani. Ezek mindenekelőtt a városi és főként a nagyvárosi életforma, a több alkalommal realizált iskolaváltás, az ingázás, a kortárs közösségek.

A vártnál lényegesen kisebb hatása van a markáns társadalmi dimenzióknak, mindenekelőtt a származásnak. (Az anya foglalkozása jelenik csak meg háttértényezőként, s az is csupán egy viselkedési modellben. Másfelől viszont az iskola típusa, amelybe a gyerekek járnak, egyértelműen magatartás-formáló hatású, de ennek hátterében valószínűsíthetően nem az iskola szervezeti sajátosságai, hanem a tanulók körében dominánssá vált hozott és megerősített mikrokultúra elemei húzódnak meg, azaz végső soron mégiscsak a társadalomszerkezet jelenik meg a tapasztalt eltérésekben.

Markáns differenciáló tényezőnek tűnik a nemi hovatartozás. Míg a lányok két, egymástól lényegében különböző magatartási modell főszereplői (2., 5.), addig a fiúk csupán egy, veszélyeztetettnek tekinthető participációs stratégia kisajátítói (8.).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Természetesen a családi érintkezési modellek sokfajta konkrét magatartásformát tömörítenek magukba, olyanokat, amelyeknek összefüggései a gyerekek különböző tagoltságú csoportjaival önmagukban is relevánsak lehetnek, sőt a mindennapi élet résztvevői számára (szülők, pedagógusok, barátok, megelőző programot szervezők és tartók számára) egzaktabb, megfoghatóbb, gyakorlatiasabb információkkal szolgálhatnak. Ezek a részletesebb összefüggésképek lokálisan is rögzítik a veszélyeztetett fiatalkori csoportokat, azaz az érintettek számára kijelölik a fokozott figyelem, s a megelőzés elsődleges fontosságú célcsoportjait.

6.5.1. Iskolatípus, osztályok

Számos fejlődés-lélektani és pszichoszociális törvényszerűség, de legalábbis szükségszerűség alakítja a szülők részvételét gyermekeik életében a különböző életkorokban és társadalmi státushelyzetekben. A különböző típusú iskolákban azonban olyan eltéréseket is találunk, melyeket nem feltétlenül igazolnak a fenti tényezőcsoportok. Amikor iskolatípusokról beszélünk, két körülmény átfedését kell számításba venni. Egyrészt azt, hogy az általános iskolásokat a középfokú tanintézetekbe járóktól mindenekelőtt életkori léthelyzetük szelektálja, másrészt azt, hogy a különböző fajtájú középfokú iskolák jelentős mértékben eltérő modális származást, igen egyenlőtlen társadalmi presztízst, következésképpen, illetve ennek hátterében egyenlőtlen társadalmi státust, valamint rendkívül differenciált jövőkép ígéretét reprezentálják.

[...]

Az általános iskola befejezését követően tapasztalható a szülők részvételi aktivitásának jelentős csökkenése, ami bizonyos értelemben összefüggésben van a gyerekek társadalmi integráltságának és szocializáltságának jelentős mértékű növekedésével, azaz önállóságuk, autonomitásuk gyarapodásával. Ugyanakkor megfigyelhetők ezen a téren olyan jelenségek, történések, melyek aligha magyarázhatók az iménti folyamatokkal. Az egyik legfontosabb, hogy az apák szerepvállalása a gyerekek kommunikációs-érintkezési rendjében nem pusztán kevesebb területre korlátozódik, mint az anyáké, hanem minden téren jelentősebb mértékben esik vissza, azaz az apai részvétel a gyerek életében a problémák körének széltében és mélységében is jelentősen csökken. Másfelől fontos felfigyelni arra a körülményre, hogy melyek azok a problématerületek, melyeken megtörténik a szülők egyikének, vagy mindkettőjének a „visszalépése a gyerek életéből”, s melyek azok, amelyeken nincs lényegi változás egyik szülő részéről sem. Ez utóbbiak közül meg kell említeni a szülők különböző programokat legitimáló és legalizáló tevékenységét, az anyai részvételt az anyagi jellegű problémák kezelésében. Ugyanakkor jelentősen csökken a szülők partneri potenciája az általános problémák, a tanulási gondok, a személyes jellegű, személyközi viszonyokat érintő kérdések megbeszélésében. Megítélésünk szerint a szülői részvétel eme kettősségét éppen az jellemzi, hogy azokon a területeken változatlan intenzitású a szülői támogatás, amelyeken a gyerekek szociális státusváltása egyébként bizonyos fokú oldást, lazulást indokolna, ugyanakkor ott csökken a szülők intervenciója, ahol legalább a korábbiakhoz hasonló mértékű, de még inkább fokozottabb szükség lenne támogató aktivitásukra.

A középfokú tanintézetek közül általában a magasabb státusúakban csökken kevésbé a szülők részvétele gyermekeik mindennapi életében (különösen a gimnáziumba járóknál). Különös jelentőségre tesz szert, hogy a 14-18 éves korban rendkívül relevánssá váló partneri problémák kezelésében a magasabb státusú középiskolába járó gyerekek több segítséget kapnak szüleiktől, mint az alacsonyabb hierarchikus szintet reprezentáló iskolák tanulói. Ebben az értelemben ismét arról van szó, hogy a feltételezhetően jobb pszichológiai, konfliktuskezelési, kultúraelsajátítási kondíciókkal rendelkező, vélhetően dinamikusabb személyiségű gyerekek kapnak több támogatást társaiknál.

Összességében tehát az általános iskola után azokon a területeken csökken a szülői támogatás, ahol életkorspecifikusan erre nagyobb igény lenne, s azoknál a gyerekeknél csökken inkább, akiknél a kulturális háttérdimenziók e tekintetben nagyobb kompenzációt tennének indokolttá.

Az iskolarendszer különböző szintjein tanuló gyerekek részesedése a szülői támogatásból és együttműködésből természetesen a fenti eltérésekhez hasonlóan igen differenciált. Általában az figyelhető meg, hogy az általános iskola ötödik osztályától kezdve folyamatosan csökken a szülők támogató/kooperációs tevékenysége, mégpedig igen jelentős mértékben. Együttműködő aktivitásuk több tekintetben a felére esik vissza. A nyolcadik osztályban azonban ismét erősödik, ha nem is a korábbi szintre, részvételi gyakoriságuk a gyerekek életvitelében. A középfokú oktatásban részt vevő gyerekek szüleinek aktivitása a nyolcadik osztályban tapasztalt szintnél alacsonyabbról indul (nagyjából a hatodik-hetedik osztály nívójára, vagy még jelentősebben esik vissza, s onnan csökken tovább egészen a középiskola befejezéséig. Érdekes, hogy a középiskola utolsó éve már nem vált ki a szülőkben olyan aktivitásnövekedést, mint az általános iskola hasonló évfolyama, itt nyilvánvalóan az életkori sajátosságoknak is köszönhetően nem történik semmiféle korrekció a trendekhez képest. Mindkét iskolaszinten

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

az évek előrehaladtával jelentősen növekszik azon szülők aránya, akik távol tartják magukat gyermekeik személyes problémáitól, „kivonulnak” a fiatalok individuális életéből.

Az apák és az anyák aktivitása különböző trendekben változik. Az általános iskolai évek alatt az történik, hogy bár az ötödik osztályos helyzetet az jellemzi, hogy az anyák lényegesen nagyobb gyakorisággal törődnek gyermekeik problémáival, mint az apák, de a nyolcadik osztályos időszakra az anyák együttműködési szintje nagyobb mértékben esik vissza, mint az apáké, sőt míg az anyák minden kérdés- és problémakörben kevésbé vesznek részt az iskola utolsó évében gyerekeik problémakezelő törekvéseiben, mint az ötödik osztályban, addig az apák néhány területen kifejezetten aktivizálódnak: az anyagi probléma kezelésében, a programok, az „elengedések” menedzselésében stb. Valószínűsíthetően az apák ilyen jellegű előrelépése készteti az anyákat fokozottabb mértékű visszalépésre. Nyolcadik osztályra tehát kiegyenlítettebbé válik a két szülő támogató potenciája, mint az korábban tapasztalható volt, igaz, az anyai dominancia csekély mértékben ekkor is fennmarad. A középiskolás években a fenti szerepvállalás megfordul, az anyák részvételi „hajlandósága”, illetve potenciája válik többé-kevésbé konstanssá, gyengén változóvá, sőt bizonyos problémakörökben javulóvá, s az apák lépnek vissza jelentősebb mértékben a gyerekeik életében való részvételtől. A 10-14 éves és a 14-18 éves életkort tehát alapvetően az különbözteti meg egymástól, hogy míg az első szakaszban a gyerekek folyamatában kedvezőtlen (az anyai támogatás elég jelentős mértékű elvesztése), de végeredményében pozitív mozzanatokat is magában foglaló (a szülők szerepvállalásának kiegyenlítődése) tendencia részesei, amelyben az egyik folyamatdimenziót kompenzálja a másik, addig a középiskola évei alatt tulajdonképpen az egyik szülő (az apa) válik elérhetetlenné életükben. Látszólag mindkét életkori szakaszban ugyanaz történik: az egyik szülő szerepvállalása dominál a másik felett, egyszersmind kompenzálja annak deficitjeit, de valójában nagyon is különböző folyamatokról van itt szó, ha a kiindulópontokat, a gyerek gondolat- és érzelemvilágában jelentkező nyereség- és veszteségtételeket nézzük. Általános iskolában egy gyenge veszteség (az anyák szerepvállalásának bizonyos mértékű csökkenése) mellett egy jelentős nyereség áll (az apák szerepvállalásának részleges növekedése, illetve a szülők részvételi arányának kiegyenlítődése). Középiskolában egy neutrális „élményt” (az anya aktivitásának változatlansága) egy jelentős veszteség (az apai támogatás jelentős elvesztés) terhel.

Mindebből két nagyon fontos összefüggés szűrhető ki: egyrészt 14-18 éves korban válik igazán jelentőssé a szülői depriváció, másrészt, bár mindig az anyák játsszák a főszerepet a gyerekek családi környezetének alakításában, mégis az apák tekinthetők döntő tényezőnek, amennyiben az ő szerepvállalásuk ingadozása billenti a mérleg nyelvét az egyik vagy a másik oldalra. Inkább az apák jelenléte, illetve távolmaradása hoz változást a gyerekek életében, az anyák részvétele sokkal inkább standard jellegű. Így a drogfogyasztó magatartás kialakulása szempontjából várhatóan az apai deficit válik kulcskérdéssé.

6.5.2. Származás

Eddigi megállapításaink valószínűsítik annak tételezését, hogy a származás nem in- differens kérdés a gyerekek szülői deprivációjának alakulásában. Mindenekelőtt az apa foglalkozása tűnik a fentiek fényében relevánsnak a gyerekek szülői hátterében.

Összességében az apák részvétele a gyerekek problémakezelő törekvéseiben teljesen hierarchikusnak tekinthető; a magasabb státusú apák vesznek részt legnagyobb arányban gyerekeik ilyen irányú elkötelezettségeiben, s minél alacsonyabb hierarchikus szintű rétegről van szó, participációja általában annál ritkább. Ez a tagoltság kivétel nélkül jellemez minden problémakört, és megnyilvánul a gyerekek személyközi kapcsolatai iránti érdeklődésben is. A segéd- és betanított munkás apák kommunikációs együttműködési potenciája csupán fele-kétharmada az értelmiségi apákénak. Az önálló foglalkozású apák részvétele ambivalens. Egyrészt több területen a legalacsonyabb részvételi „hajlandóságot” mutatják: a) általános problémák, b) segítség a tanulásban, c) másfelől viszonylag aktívan vesznek részt gyerekeik életében más területeken (anyagi problémák), d) programok legalizálása, a személyes gondokkal való törődés. Míg az előző problémacsoportban a segédmunkás réteg után következnek, addig az utóbbiban a szellemi alkalmazottak aktivitási szintjén, illetve köztük és az értelmiségiek között helyezkednek el. Az önálló foglalkozású apák segítőképesség-formái tehát esetlegesek, korlátozottak.

Érdemes szót ejteni a munkanélküli apák részvételéről gyerekeik életében. Mindenekelőtt azonban azt kell pontosítani, hogy a munkanélküliség nem foglalkozás, hanem foglalkoztatottsági (és más jellegű) állapot, amely elvileg egyformán érinti az összes foglalkozási réteget. (Más kérdés, hogy napjainkban még a fizikai dolgozók érintettsége meghaladja a szellemi és különösen az értelmiségi rétegekét.) A munkanélküliek között tehát minden bizonnyal előfordul az összes foglalkozási réteg képviselője. Ennek ellenére a munkanélküli apák sajátos participációs „hajlandóságot” mutatnak gyerekeik problémáinak megoldásában. Minden tekintetben és minden más társadalmi rétegnél alacsonyabb szinten érdeklődnek gyerekeik problémái iránt, s tevőlegesen is a legalacsonyabb gyakorisággal képviseltetik magukat. A munkanélküliségnek már több vizsgálat által említett

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

pszichológiai és szociális következményei egyértelműen megmutatkoznak a gyerekekkel való törődésben is. A logikai következtetéseket, hogy tudniillik a munkanélküli apáknak több idejük, energiájuk marad a gyerek problémáinak kezelésére, kioltják a pszichológiai és szociális terhek. Az apai depriváltsággal tehát elsősorban és származástól függetlenül a munkanélküli apák gyerekeinél kell számolni.

Hasonló, bár nem teljesen azonos helyzettel találkozunk az anyák társadalmi hierarchiájában.

[...]

Az általános és a tanulmányi problémák megoldásában, a kortárs kapcsolatok iránti érdeklődésben az apákhoz hasonlóan hierarchikus az anyák részvétele; az értelmiségi anyák a legpotensebbek, a segéd- és betanított munkás foglalkozásúak pedig a legkevésbé azok. Már itt azonban érdemes megjegyezni, hogy a hierarchia egyes szintjei közötti távolságok kisebbek, mint az apák esetében. A többi problémakörben az anyák részvétele nem vagy alig hierarchikus.

Az önálló foglalkozású anyák az apákhoz megint csak hasonlóan ambivalens módon viselkednek; részvételi „hajlandóságuk” vagy igen alacsony szintű, vagy erős közepes nívót képvisel. A munkanélküli anyák viszont hasonló státusú házastársaiktól teljesen eltérő módon viselkednek. A gyerekeik problémakezelő törekvéseiben igen aktívan, az átlagosnál is nagyobb gyakorisággal vesznek részt. Ezen a téren is azt az észrevételt erősíthetjük meg, hogy tudniillik nők (anyák) pszichológiai és szociális ellenálló képessége a munkanélküliség és más, hasonló konfliktusok ártó hatásai ellen lényegesen jobb, mint a férfiaké (apáké). Ebben az értelemben a gyerekek ilyen szituációban jobban számíthatnak anyjuk partnerségére, mint apjukéra.

6.5.3. Nemek

A nemi hovatartozás alapvetően nem, legfeljebb árnyalatokban befolyásolja a szülők részvételét gyermekeik mindennapi gondjainak kezelésében.

[...]

A fiúk szülői „ellátottsága” nagyobb, mint a lányoké, mégpedig azért, mert míg az anyák megközelítőleg azonos intenzitással vesznek részt gyermekeik életvitelében, függetlenül azok nemétől, addig az apák inkább fiúgyermekeik problémáinak kezelésében kompetensebbek és aktívabbak. Így a lányok jelentősebb apai depriváltsággal számolhatnak, mint a fiúk. Mindezek alól egyetlen kivételt jelent a kortárs kapcsolatok iránti érdeklődés szférája. Ezen a területen az anyák inkább lányaik, az apák pedig, hasonlóan más problémákhoz, fiaik felé orientálódnak. Az apák fiaik felé kinyilvánított törődéstöbblete itt lényegesen kisebb, mint az anyák lánygyermek-preferenciája. Ebben a kérdésben egyértelműen a nemi szerepek, a nemi identitás, a közös nemi értékvonatkoztatások játsszák a főszerepet, aminek legfontosabb következménye a lányok egyközpontúbb (anya), a fiúk kétdimenziós (apa, anya) kötődése. Hiába tehát az anyai dominancia a személyes problémák kezelésében, a hiány az apai részvétel oldalán így is jelentkezik.

Az egyes családi magatartási modellek közvetlen hatása a drogfogyasztó magatartás kialakulására már a vizsgált életkorban is kimutatható. A dohányzást elsősorban azok az integrációs formák váltják ki, amelyek a magányossággal jellemezhetők (6. típusú családmodell). Az alkoholfogyasztás prediktorait sokkal inkább és közvetlenebbül családon belül találjuk; főleg azokat érinti ennek a magatartásformának a kialakulása, akik valamilyen oknál fogva csak az egyik szülővel tartanak fenn kapcsolatot (1., 5. típusú családmodell). A kábítószer kipróbálásának gondolatát többfajta családi integrációs modell is valószínűsíti; ezek közös vonása, hogy a családi életben való részvétel alacsony szintű, a szülők nem játszanak primer szocializációs szerepet gyermekeik életében (2., 7., 8. típusú családmodellek, valamint a 4. [kizárólag a szülők felé orientálódó stratégia] negatív értékkel, azaz a családi kötődés kifejezetten véd ettől a gondolattól). Végül az előbbiek közül azok hajlamosak leginkább a kábítószer kipróbálására, akiknél a szülőkkel való kommunikáció és társadalmi érintkezés az anyagi problémák megvitatására és rendezésére korlátozódik (2. típusú családmodell).

A drogfogyasztó magatartás kialakulása és a családi integráció foka és jellege közötti összefüggés kimutatása akkor lehet csak kellő mértékben informatív, ha megvizsgáljuk a családi részvétel konkrét formáinak és deficitjeinek hatását az egyes drogfogyasztó magatartásformák alakulására, fejlődésére.

A dohányzási szokások alakulása az iskoláskorú gyerekeknél meglehetősen szorosa összefüggésben van azzal a lehetőségkészlettel, amely problémáik megvitatására nyílik a szülői környezetben. Egyértelmű dohányzást kiváltó hatást (még) nem minden problémakörben tudtunk kimutatni. Általában azokban a témákban jelentkeznek ilyen hatások, amelyek hosszú távú, mindennapos jellegű stratégiai kérdésekként merülnek fel;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

elsősorban az általános problémák terén, a tanulásban nyújtott segítség, a társas kapcsolatokban rejlő gondok megbeszélése, kezelése tartoznak ide. Az eseti jellegű gondok (anyagiak, különböző programok engedélyezése) dimenziójában még nem mutathatók ki határozott drogprediktori hatások.

A szülők kommunikációs-participációs jelenléte, illetve deficitje a gyermek életében eltérő módon hat a dohányzó magatartásforma kialakulására. Az apák és az anyák valószínűsíthetően a korábban elemzett eltérő részvételi stratégiáik és „hajlandóságaik" miatt másképp, de azonos irányban befolyásolják gyermekeik dohányzási szokásait. Arról van szó tudniillik, hogy míg az apai depriváció szinte kizárólag a rendszeres dohányzás kialakulását valószínűsíti, addig az anyai együttműködés hiánya lényegében az absztinensek számát csökkenti. (Nem feltétlenül a rendszeres dohányosok javára.) Ha a másik oldalról vizsgáljuk a szülői jelenlét hatását, akkor azt találjuk, hogy az apa részvétele a gyermekek életében elsősorban és legfeljebb a rendszeres dohányzástól tart vissza, míg az anyai jelenlét általában a dohányzástól véd. Különös hangsúllyal jelenik meg ez az eltérés a közösségi kapcsolatok támogatása terén. A gyerekek baráti-kortárs kapcsolatai iránt történő érdeklődés és a segítés anyai növekedése egyértelműen az absztinencia, az apa érdeklődésének emelkedése pedig határozottan (és csupán) a rendszeresen dohányzók arányának csökkenésével jár együtt.

[...]

Más a helyzet az alkoholfogyasztás terén. Egyrészt a szülői depriváció a dohányzásnál tapasztaltaktól lényegesen sokrétűbben, általánosabban befolyásolja a szeszes italok fogyasztását, másrészt a két szülő kommunikációs-támogató részvétele a gyerekek életében megközelítőleg azonos módon hat a fiatalok fogyasztói szokásaira. Harmadrészt a szülői depriváció, illetve participáció hatása a gyerekek alkoholfogyasztói szokásaira a dohányzás terén tapasztaltaknál markánsabb, intenzívebb, definiáltabb.

A szülők jelenléte és aktivitása a gyerek problémakezelő életszféráiban szinte minden kérdéskörben befolyásolja az alkoholfogyasztás kialakulásának esélyét. Ez alól csupán a különböző kortárs programok engedélyezése kivétel, ennek differenciáltsága nincs összefüggésben az alkoholfogyasztó szokásokkal. Minden más problémakör, az általános problémák, a tanulási gondok, az anyagi jellegű kérdések, a személyes kapcsolatok konfliktusai egyaránt definitív hatással vannak a gyerekek alkoholfogyasztására, mégpedig úgy, hogy a szülői deficit egyaránt növeli a rendszeres fogyasztók számát és csökkenti az absztinensekét. Ha úgy tetszik, az alkoholfogyasztási modellek mindkét marginális formáját befolyásolja, mégpedig a fogyasztás irányába tereli. A dohányzás hátterében meghúzódó szülői szerepkülönbségek itt nem érzékelhetők. Egyrészt az apai és az anyai depriváltság egyaránt alkoholprediktori hatásúak mindkét szélső alkoholfogyasztási modellben, másrészt jelentős intenzitásbeli különbségeket sem találunk a két szülő hiánya által kiváltott hatásokban. A két szülő tehát azonos területeken és azonos erősséggel befolyásolja részvételével az alkoholfogyasztó szokások kialakulásának esélyeit. Összességében megállapítható, hogy a szülői háttér depriváltsága szignifikáns prediktora már a gyerekkori alkoholfogyasztásnak is. Másfelől ezt az összefüggést az különbözteti meg a dohányzástól és annak determinánsaitól, hogy a kiváltó-hajlamosító tényezők és a következmény-magatartás közötti kapcsolat szorosabb, közvetlenebb, egzaktabb. Úgy tűnik tehát, hogy a gyerekek alkoholfogyasztása inkább családi motiváltságú, szülői depriváltság által alakított magatartásforma, mint a dohányzás, ami egyben azt is jelenti, hogy az előbbi inkább családi relevanciájú pszichoszociális probléma, mint az utóbbi.

A kábítószer-fogyasztás terén az alkoholfogyasztáshoz hasonló jelenségeket tapasztalunk. Tekintettel arra, hogy a vizsgált életkorban még meglehetősen alacsony a tényleges visszaélők aránya, így azt is vizsgáltuk, hogy hányan gondoltak már arra, hogy kipróbálják a drogok valamilyen fajtáját. Ez ugyan még nem kábítószer-fogyasztás, és főleg nem narkománia, de kétségkívül az ide vezető úton az első, ha nem is feltétlen lépés, s ilyen szempontból vizsgálatunkban releváns kérdés.

A szülői depriváció ezen a téren is egyértelműen, sokrétűen és intenzíven veszélyeztet a kábítószer gondolati vagy tényleges kipróbálására. Kivétel nélkül minden problémakörben és mindkét szülő távolmaradása esetén fennáll a drogfogyasztás nagyobb valószínűsége.

[...]

A szülői depriváció a dohányzó magatartásformára enyhébb, de így is jól érzékelhető, az alkoholfogyasztásra és a drogfogyasztásra viszont egyértelműen prediktori hatással van. Különösen fontos hangsúlyozni, hogy ez a prediktori hatás már az elemzett 10-18 éves korban megnyilvánul, empirikusan észlelhető következményei vannak. A későbbi életkori periódusokban, különösen a 18-25 éves korban várhatóan ezek a prediktori potenciák erősödni fognak, még direktebbé válnak.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Eddig azt vizsgáltuk, hogy a szülők milyen szerepet töltenek be a gyerekek problémáinak megoldásában, milyen kommunikációs és együttműködési partnerstátussal rendelkeznek, illetve hogy ezek milyen hatással vannak a fiatalok drogfogyasztó magatartásának alakulására. Természetesen a szülő jelenléte a gyerek életében nemcsak a konfliktusos szituációkban, hanem egyébként is fontos. Ezért azt is szemügyre vesz- szük, hogy egyáltalán ki törődik leginkább a gyerekekkel, milyen családi környezetben élik hétköznapi életüket, valamint persze azt, hogy az ezen a téren jelentkező problémák milyen módon befolyásolják a különböző drogok fogyasztását.

Tapasztalatainkat röviden az alábbiakban tudjuk összefoglalni. A gyerekek döntő többségével kicsi korukban is, és jelenleg is elsősorban az anyák foglalkoznak, s csak másodsorban játszanak ilyen szerepet az apák. Az anyai szerepvállalás kisgyermek kortól a vizsgált életkorig nem változik jelentősen, a korábban főszerepet játszó anyák 93,2 százaléka ma is ugyanolyan státust foglal el a gyermeknevelés és gondozás terén. Ugyanakkor a valamikor főgondozói szerepet betöltő apáknak ma már csak 71,5 százaléka látja el a gyermekével leginkább törődő szülő feladatait. Az apákköz- vetlen részvétele a gyerekek gondozásában tehát nemcsak alacsonyabb gyakoriságú, hanem intenzitásában lényegesen jobban visszaeső, mint az anyáké. Ugyanakkor annak a körülménynek a hátterében, hogy tudniillik az évek során nem csökken jelentősen azon gyerekek száma, akiknél a legfontosabb gondozó az egyik szülő, az húzódik meg, hogy a főszerepet „leadó” szülő helyébe általában a másik, addig másodlagos szerepet betöltő szülő lép.

Jelentősnek tekinthető a nagyszülők szerepvállalásának csökkenése, ami egyrészt az időközben önállóvá váló szülői háztartások, másrészt a nagyszülők számának csökkenésével magyarázható. (Ezenkívül természetesen azzal a körülménnyel is, hogy a nagyszülők gondozó-nevelő kompetenciája általában kisgyermek korban aktuálisabb és gyakoribb.)

[...]

Figyelemre méltó jelenség, hogy a szülők nevelő-gondozó szerepvállalása kisgyermekkorban azoknál volt jelentősebb, akik ma magasabb státusú középfokú iskolába járnak. Ugyanakkor a mai szerepek között nincs lényegi különbség a más-más iskolatípusban tanuló gyerekek esetében. Ez a tagoltság egyben lefedi a különböző társadalmi származású gyerekek „ellátottsága” közötti egyenlőtlenségeket is. Az értelmiségi, illetve a szellemi foglalkozású szülők többet foglalkoztak gyermekeikkel kicsi korban, s ugyancsak ők törődnek/törődhetnek többet velük ma is. Érdekes eltérés, hogy korábban a lányok, ma pedig a fiúk élveznek nagyobb figyelmet szüleik részéről, ami valószínűsíthetően a lányok korábbi biológiai és szociális érettségével magyarázható.

A különböző drogok fogyasztására az alapszocializáció családi környezete igen eltérő hatással van. Általában megállapítható, hogy az anyák korai dominanciája erőteljesen az absztinencia felé orientálja a gyerekeket, bármilyen drogfajtáról is van szó, míg az apa ugyanebben az életkorban betöltött primer státusa neutrális a gyerekek drogfogyasztása szempontjából, akárcsak a nagyszülő, illetve más, távolabbi rokon aktivitása.

A mai szerepegyenlőtlenségek ettől eltérő hatással vannak a különböző drogok fogyasztására. Az anyai és az apai gondoskodás hiánya igen jelentősen a rendszeres fogyasztás irányába tereli a gyerekeket. (Például azon fiatalok körében, akik elsősorban a nagyszülők, illetve távolabbi rokonok szocializációs holdudvarába tartoznak, há- rom-négyszer gyakoribb a rendszeres alkoholfogyasztás.)

A szülői depriváció drogra szocializáló hatása a másik periférián is megmutatkozik: a szüleikkel szoros kontaktusban élő gyerekek nagyobb arányban absztinensek, mint a szüleikkel laza, vagy semmilyen kapcsolatban nem élők.

Végső soron elmondható, hogy a szülői depriváció bármely formális vagy tartalmi dimenziójáról van szó, egyértelműen, és már a 10-18 éves életkorban, kimutathatóan drogprediktorként működik. Az apák és az anyák jelenléte, részvétele, illetve hiánya, távolmaradása a gyerekek mindennapi életétől nem azonos módon és nem egyforma intenzitással hat a drogfogyasztás kialakulása irányában, sőt a különböző életkori szakaszokban is változik a szülői deficit drogprediktori jelentősége. A drogfogyasztó ma- gatartásmodell kialakulása szempontjából az is releváns kérdés, hogy az életvitel mely szféráira, metszeteire jellemző a szülők részvétele vagy az ettől való tartózkodás. A szülői depriváció mint drogprediktor tehát egy sokdimenziós tényezőrendszer, amely a fentebb leírtak szerint hat a drogfogyasztás kialakulására.

6.6. F6. RUZSONYI PÉTER– A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési koncepciója[25]

[25] In Dr. Ruzsonyi Péter: A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai. Büntetés-végrehajtási Szakkönyvtár, 2 (2003) 89-130.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

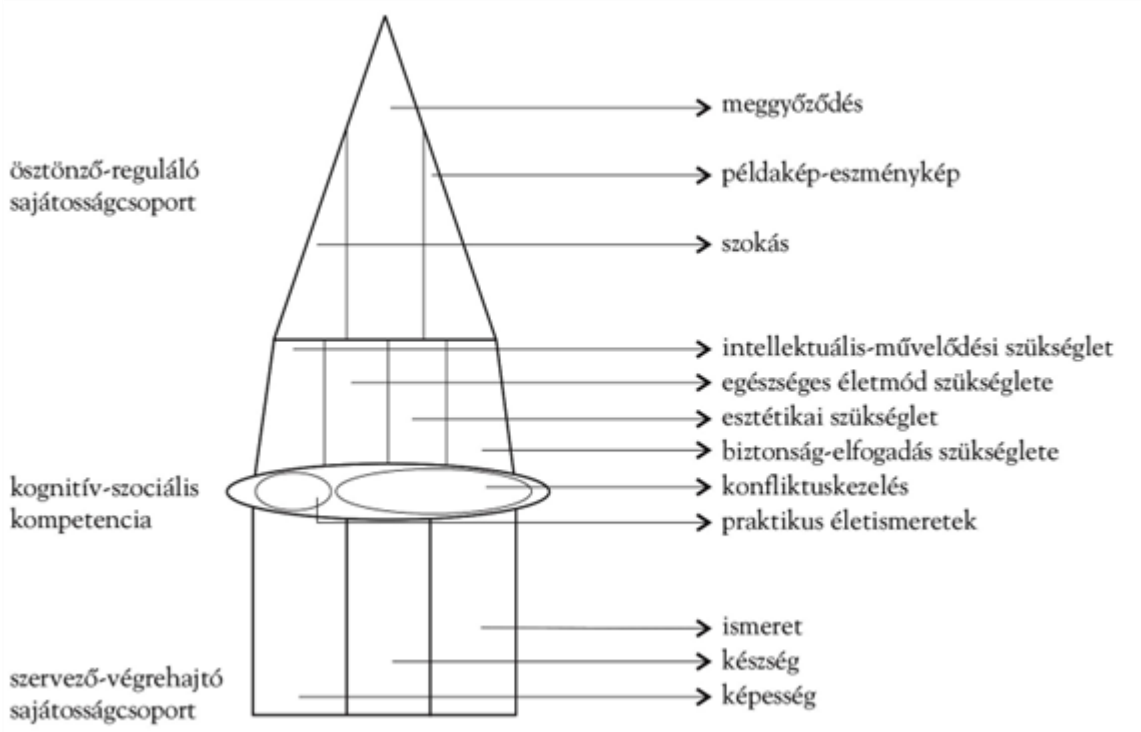
(Részletek)

A konstruktív életvezetés megalapozása érdekében egyértelműen meg kell határoznunk a korrekciós pedagógia személyiségértelmezését, és kijelölni azokat a részterületeket, amelyeknek a kialakítására, illetve módosítására reális eséllyel vállalkozhat a büntetés-végrehajtási nevelés.

Az új végrehajtási forma teoretikus felvázolása érdekében áttekintjük az eredményes korrekciós programok jellemzőit. [...]

6.6.1. A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós nevelési koncepciója. Kriminálpedagógiai megközelítés

A korrekciós nevelés személyiségértelmezési felfogásának kialakításakor a Bábosik- féle rendszerből (Bábosik 1987) indultunk ki, amelybe beemeltük a Maslow szükséglethierarchiájában is szereplő biztonsági és szeretetszükségleteket (biztonságban, veszélyektől mentesnek lenni, valamint másokhoz tartozni, befogadottnak lenni [Maslow 1970]), valamint a kognitív-szociális kompetencia elnevezésű sajátosságcsoportot (Ruzsonyi 1998). A források kiválasztásakor elsődleges szempont volt, hogy a Bábosik-féle neveléselméleti megközelítés pontos útmutatással szolgál a magatartás szabályozását ellátó személyiségbeli feltételrendszerről. A sajátosságcsoportok kidolgozott hierarchikus rendszere egyértelműen meghatározza a nevelési feladatokat. Az általános pedagógia számára karakteresen jelöli ki az individuum autonóm vezérlése, szociálisan és személyileg egyaránt értékes magatartás- és tevékenységformáinak kialakításához és ezzel a konstruktív életvezetés megalapozásához vezető utat (Bábosik 1987; 1994; Bábosik – Mezei 1994). Természetesen a korrekciós nevelés – éppen a sajátosságai miatt – nem adoptálhatja ezt a rendszert változatlan formában. Figyelembe kell venni, hogy a legújabb kutatási eredmények – mindenekelőtt a kognitív pedagógiai felismerések – további feltételek megteremtését is megkövetelik egy korszerű nevelési modelltől. „Lényegében arról van szó, hogy az eredményes neveléshez a magatartás-formálás és az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport formálása mellett szükség van a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport optimális szintű kifejlesztésére is.” (Bábosik 1997, 261.) Törekvéseink ezzel az új irányultsággal párhuzamosak; álláspontunk szerint *a korrekciós nevelés során a kognitív és a szociális képességek egymással összehangolt fejlesztésének primátusát kell megteremteni.*



1.ÁBRA A zártintézeti korrekciós pedagógia nevelési részterületei

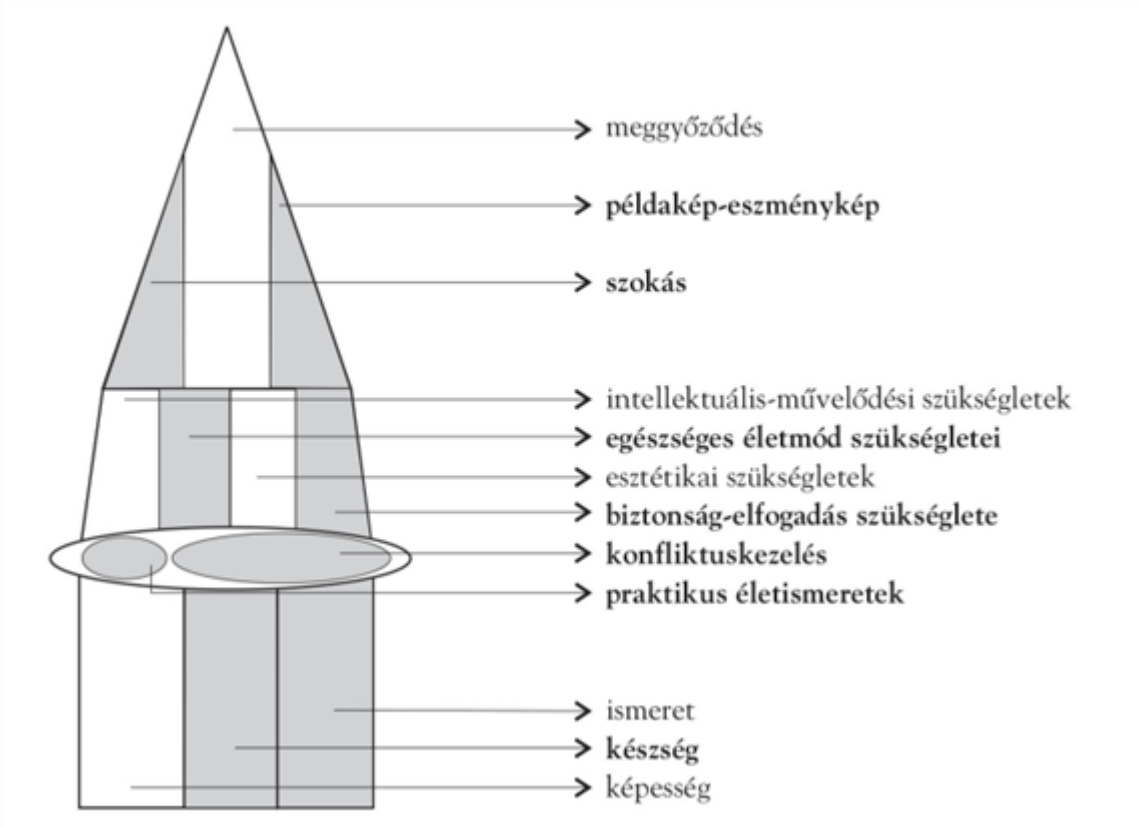
A zártintézeti korrekciós pedagógia célrendszerében szerényebb az általános pedagógiánál, „megelégszik” a konstruktív életvezetés megalapozásának elősegítésével. Ebből kiindulva a korrekciós nevelés személyiségértelmezését bemutató következő ábránkon szürkével jelöljük azokat az alkotórészeket, amelyek

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

formálására pedagógiai szempontból reális eséllyel vállalkozhat bármely büntetés-végrehajtási – vagy más zártintézeti – nevelés.

A korrekciós nevelési folyamat egészének megtervezésekor a fogva tartottak körében generálisan fellelhető gondolkodási deficittel feltétlenül számolni kell, ezért célszerű már a kognitív és a szociális képességek fejlesztésének ütemezésekor is messzemenően figyelembe venni a bűnelkövetők kognitív sajátosságait. Szem előtt kell tartani, hogy a börtönbe kerülésüket megelőző időszakban – a szocializációs folyamat során – a világról már megformáltak maguknak egy képet, de úgy, hogy közben hiányzott belőlük a társadalmi adaptáció proszociális módjának mintája. A társadalmilag hasznos magatartásformák megfigyelésére, begyakorlására, majd ezt követően megerősítésére nem állt rendelkezésükre megfelelő alkalom (Sarason – Ganzer 1973).

A zártintézeti korrekciós pedagógia eszközrendszerével hozzáférhető személyiségbeli képződmények kialakítására, illetve fejlesztésére koncentrálunk a továbbiakban.



2. ÁBRA A zártintézeti korrekciós pedagógia preferált nevelési részterületei

Ennek megfelelően *a nevelési tevékenység során az ösztönző-reguláié sajátosságcsoporton belül elsősorban a szokások, mint pozitív minőségű ösztönzők kialakítását kell középpontba helyezni, de bizonyos mértékben a példakép-eszménykép formálására és az egészséges életmód szükségletének kialakítására* is sort kell keríteni. *Szintén nem szabad elfeledkeznünk a biztonságelfogadás ősi emberi szükségletének kielégítéséről, illetve az ezt lehetővé tevőintézményi keretek megteremtéséről. A szervező-végrehajtó sajátosságcsoport mindhárom alkotórészének növelése, illetve fejlesztése indokolt, de ezen belül az ismeretek és a készségek területe élvez elsőbbséget.*

A korrekció folyamatában a kognitív-szociális kompetencia sajátosságcsoport tölt be koordináló szerepet.

6.6.2. Kognitív-szociális kompetencia

Rendszerteremtő törekvésünk végső soron az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport és a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport formálása bizonyos mértékű egységesítésének irányába hat. Ennek érdekében megalkottuk a „kognitív-szociális kompetencia” fogalmi kategóriát.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A „kognitív-szociális kompetencia” elnevezésű sajátosságcsoport – mint a gondolkodási deficit, valamint a kognitív és szociális hiányosságok felszámolását célzó alkotórész – rendszerbe illesztésére a büntetés-végrehajtási korrekciós pedagógia sajátosságai miatt kerül sor. A fogva tartottak karakteres jellemzői, az általánostól jelentősen eltérő pedagógiai helyzet és tevékenységi kör (Ruzsonyi 1997a) specifikus megközelítést és folyamatszervezést igényel, mivel a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport feltárt deficitjei jól mutatják, hogy itt nem egyszerűen ismeretbeli fogyatékosságokról vagy az intellektuális képességek fejletlenségéről van szó, amely hiányosságok formális oktatással megszüntethetőek lehetnének. Az elítéltek esetében a szervező-végrehajtó sajátosságok általános fejletlensége együtt jár a szociális képességek különösen szembetűnő fejletlenségével, s főként ez hat ki kedvezőtlenül az ösztönző-reguláló sajátosságok minőségére.

6.6.3. A kognitív-szociális kompetencia jellemzői

Definíciója: A kognitív-szociális kompetencia egy információfeldolgozáson alapuló (kognitív) folyamat eredményeként létrejövő sajátosságcsoport, amelynek célja a személyes (önmaga stabilizálása) és szociális kompetencia (együttélés, tágabb közösséget, a társadalmat szolgáló viselkedés) megteremtése. Más szavakkal: a kognitív-szociális kompetencia egy olyan személyes és szociális készenléti állapotot jelent, amely elégséges alapot biztosít a humán funkciók kibontakoztatására. A személyiség szociális működésének, viselkedésének, fejlődésének egyik feltétele és eszköze (Ruzsonyi 1998).

Alkotórészei: konfliktuskezelés (intraperszonális, interperszonális és szociális konfliktuskezelés) és életismeretek.

Erkölcsi töltése: Ez a sajátosságcsoport már hordoz erkölcsi diszpozíciót, azonban ennek kiteljesedése csak az önfejlesztő és a közösségfejlesztő aktivitás gyakorlása során valósul meg.

Elhelyezkedése: A kognitív-szociális kompetencia az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport és a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport között helyezkedik el, de úgy, hogy a határoló területekkel részleges átfedésben van. Ez a részleges átfedés egy sajátos kölcsönhatást eredményez. A szervező-végrehajtó sajátosságcsoport önmagában nem hordoz erkölcsi irányultságot, azonban a kognitív-szociális kompetencia „megszínezi” az alkotórészeket.

A „kognitív-szociális kompetencia” a működése során a humán alapbeállítódást szolgáló szociális identitás kialakulását eredményezheti. Nézetünk szerint ez azt jelenti, hogy a szervező-végrehajtó csoport alkotórészei közül a készségek és a képességek egy része már nemcsak a kivitelezés részleteiért lesz felelős, hanem az egyén aktivitásának szociális minőségére is hatást gyakorol. Ugyanakkor a szociális képességek megléte önmagában nem jelent garanciát arra, hogy az egyén a saját szervező-végrehajtó képességeit társadalmilag hasznos irányba mozgósítja majd.

Más szavakkal: a szociális képességek fejlettsége a magatartás és a tevékenység társadalmilag hasznos irányultságának szükséges, de nem elégséges feltétele.

6.6.4. A zártintézeti korrekciós pedagógia célrendszerét megvalósító új intézményi tevékenységrendszer teoretikus felvázolása

A büntetés-végrehajtási nevelés céljának új alapokon történő meghatározását, valamint a pedagógiai célrendszer és a személyiségstruktúra összefüggései korrekciós megközelítésének kidolgozását követően a pedagógiai tevékenység intézményi kereteinek kialakítására teszünk javaslatot. Munkánk során egyaránt támaszkodunk [.] a szakirodalom megállapításaira, valamint az általános pedagógia által feltárt összefüggésekre.

Egyetértünk Lőrincz József véleményével, aki szerint „nehezen védhető az a naiv kezelési-nevelési optimizmus, amely a zárt intézet kényszerkörülményeit az antiszociális fiatalkorúak személyiségformálása eleve kedvező terepének tekinti” (Lőrincz 1993, 309). Ugyanakkor – meggyőződésünk szerint – a szabadságelvonás elengedhetetlen alkalmazása esetén nem nélkülözhető a pedagógiai optimizmussal párosuló tudatos törekvés a zárt intézet kedvezőtlen hatásainak csökkentése, humán feltételeinek javítása érdekében.

Első lépésként a klasszikus börtön totális sajátosságait és az ebből következő pedagógiai konzekvenciákat célszerű áttekinteni.

6.6.5. A klasszikus börtön mint totális intézmény személyiségtorzító hatásai

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A büntetés-végrehajtás a goffmani értelmezés szerint lényegében totális szervezet, amelynek fontos tulajdonsága, hogy azt hivatalos személyek kívülről és felülről irányítják. Az irányítás nem leplezett, hanem nyílt, és egy szuperterv megvalósítását szolgálja. Az irányításon, illetőleg a szuperterven belül a szervezet egységeinek működését, valamint tagjai életének valamennyi mozzanatát megfelelő részlettervek vezetik. Fontos sajátossága, hogy teljességre törekszik, a vele kapcsolatba lépő embert egészében és tökéletesen igénybe veszi: meghatározza és megköti a benne részt vevők helyét, körülhatárolja a teret (elég szűkösen), amelyben mozoghat, élhet; meghatározza a részt vevő társakat, a tevékenységet, a tevékenység módját, idejét; körülhatárolja az időt is, amely fölött nem a totális intézetbe utalt rendelkezik, hanem az az egységes autoritás, amely hatalma alá be van sorolva (Goffman 1974; Lukács 1979; Huszár 1997b).

Kövér (1994) részletesen foglalkozik a totális intézmények sajátosságaival, és véleménye szerint az ilyen jellegű intézményekben általában a legnagyobb szenvedést a bentlakók számára a társak jelentik. Bár az autoritást képviselő személyzet mindig jelen van a börtönrendszerben, soha sem tud permanensen és folyamatosan olyan kontrollt gyakorolni a bentlakók fölött, mint ahogyan egymás fölött gyakorolnak a bentlakók, a társak. Ez nemcsak kontroll, hanem nyomasztóan meglévő állandó és folyamatos jelenlét, amely nem teszi lehetővé minimálisan sem a szociális távolság megtartását, a „privacy", a magánszféra szinte teljes megszűnését eredményezi.

A korrekciós törekvések érvényesülését tovább nehezíti az a tény, hogy az elítéltnek nem érdeke, hogy bármiféle intézményi cél megvalósulásához hozzájáruljon, hiszen kényszerből van az adott rendszerben. Az erkölcsi elköteleződés, az önként vállalt kötelezettségek és a teljesítendő célok hiánya megnehezítik az elítéltek fölött gyakorolt szociális kontrollt. Csak az intézménynek van valamilyen célja az elítélttel, az elítéltnek nincs sem célja, sem dolga az intézménnyel, csupán kényszerűen elviseli azt. Ez az alapállás igen rossz belső feltételeket teremt az elítéltekben az intézménnyel, a személyzettel való együttműködésben.

A totális intézmény további negatívuma, hogy nem tud olyan értéket és mintákat nyújtani, amelyek a társadalomba történő konstruktív részvétel vagy magatartás kialakítása irányába segítenék az elítélteket, és amelyekkel azonosulhatnának. Csupán olyan felszínes és külső elvárásokat támaszt velük szemben, amelyeknek csak behódolni lehet.

A szervezet fenti tulajdonságaiból következik – habár a totális intézmény, mint a tökéletes szervezet ideája még aligha valósult meg (Huszár 1997b) -, hogy a büntetés-végrehajtás nem tekinthető klasszikus értelemben pedagógiai gyakorlóterepnek, másrészt a fogva tartottak hozzáállása sem teszi lehetővé a klasszikus pedagógiai nevelőmunkát. „A büntetés-végrehajtás során a nevelési alaphelyzet kényszer alkalmazásával jön létre. Az elítéltek jelentős részének akarása, beállítottsága a nevelési alaphelyzetben negatív. Nem érzik a nevelés szükségességét" (Balogh – Pál 1975, 48). Elutasítóak, sokukban személyi ellenállás ébred a nevelővel és annak követelményeivel szemben (Bábosik 1994, 143). Véleményünk szerint ez az a körülmény, amely a „klasszikus neveléselméleti alapokon nyugvó" büntetés-végrehajtási pedagógia eredményességét minimálisra csökkenti.

A konstruktív életvezetés kialakítását nehezíti továbbá a hagyományosan pater- nalisztikus börtönrendszerek jellemzője, miszerint a sok – egyébként jó szándékú – szabály megfosztja az elítéltet saját ügyei intézésétől, szándéka ellenére fokozza a szociális életképtelenséget.

A büntetés-végrehajtás belső ellentmondásainak felszámolása, illetve enyhítése érdekében feltétlenül foglalkoznunk kell az elítéltek káros informális egymásra hatásával.

Az elítéltek informális struktúrája lényegében leképezi az intézmény hivatalos struktúráját. Minél hierarchizáltabb az intézmény, minél kisebb szabadságfokkal rendelkeznek a személyzet tagjai, annál hierarchizáltabb az elítéltek társadalma, s annál kegyetlenebbül alkalmazzák tagjai az informális hatalmat. A nagyobb elnyomás nagyobb feszültséget és deprivációt eredményez az elítéltek számára, amely mintáit követik és továbbadják saját belső világukban (Cloward 1960).

A fogva tartottak interperszonális kapcsolatainak problémái képesek a minimálisra csökkenteni a nevelési eljárások hatásfokát. A klasszikusan felépülő és működő intézményi keretek között ugyanis bizonytalan a szervezeti feltételrendszer (például a csoportok állandó átalakítása, a zárkák összetételének folyamatos változtatása), és ez azt az élményt erősíti az elítéltekben, hogy a másik társ, akivel össze van zárva, egy veszélyforrás, hiszen mélyebb, szorosabb kapcsolatok nem alakulhatnak ki a társak között (Kövér 1994).

Balogh László és Pál László törvényszerű folyamatnak tartja, hogy „a büntetés-végrehajtási intézetek életrendjének felszíne alatt negatív hatású csoportok jöhetnek létre, amelyek könnyen a bűnözővé nevelés elősegítőivé válhatnak" (Balogh – Pál, 1975,51). Ma már tudjuk, hogy a formális hálózat mögött rejtetten, az

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

ellenőrzés számára nem felfedezhetően létezik egy másik, úgynevezett informális hálózat is, amelyet szokás „második börtönéletnek”, „a bentlakók társadalmának” (Csetneky 1975, 162) is nevezni. Ennek létrejötte a büntető szándékú intézetekben természetes, az elítéltek érdekeit védi a velük szemben totális uralomra törő, őket nagymértékben korlátozó szabályoktól és a börtönszemélyzettől.

6.6.6. A börtönártalmak kivédésének lehetséges módjai

A konstruktív életvezetés megalapozását célul kitűző büntetés-végrehajtási programnak, illetve intézetnek mindent meg kell tennie annak érdekében, hogy a feltárt börtönártalmakat és/vagy veszélyforrásokat megszüntesse, illetve a lehető legminimálisabbra csökkentse. Ugyanakkor nem tudunk egyetérteni azzal az állásponttal, hogy „a nevelés elsőrendű feladata mindazoknak a negatívumoknak, hátrányoknak a csökkentése, amelyeket a börtön okoz a személyiségben” (Módos 1988, 5). Véleményünk szerint ez szervezési-végrehajtási kérdés, a nevelés feltétele, nem pedig célja. Bárd (1992) szellemes megfogalmazása szerint: „Divatos manapság az a nézet, hogy a büntetés-végrehajtás célja nem más, minthogy csökkentse az elszigeteltséggel együtt járó ártalmakat és készítsen fel a szabadulás utáni életre. Nyilvánvaló azonban, hogy ha egy intézmény alapvető funkciója önnön ártalmainak csökkentése, úgy ezt legjobban akkor teljesíti, ha felszámolja önmagát.”

A fiatalkorúak új típusú végrehajtását megvalósító intézet tevékenységrendszere feltételeinek megteremtése érdekében a különféle nemzetközi dokumentumokban, ajánlásokban foglalt modern, pragmatikus európai börtönügyi felfogás három legfontosabb alaptételéből: a normalizálás, a nyitottság és az úgynevezett felelősségi elv biztosításának igényéből indulunk ki.

A normalizálás követelménye szerint a börtönbüntetés körülményeit – a biztonsági igények által behatárolt módon – a lehető legjobban közelíteni kell a szabad élet normális követelményeihez.

A nyitottság elve azt az igényt fogalmazza meg, hogy a börtönnek a külső társadalomtól elszigetelő teljes zártságát, merevségét – intézményesített jogi megoldásokkal

– oldani kell.

A felelősség elve elsődlegesen a fogva tartott – mindenekelőtt önmagával szembeni

– felelősségérzetének felkeltését célzó módszerek alkalmazását jelenti, de szélesebb értelemben a büntetés-végrehajtás egész tartalmi tevékenységét új alapokra helyező elképzelést tartalmaz. Az ily módon felépített kezelési rendszer nem „kényszernevel”, hanem sokkal inkább pragmatikus lehetőséget kínál a fogva tartottnak arra, hogy maga válasszon a különféle rehabilitációs, (re)szocializációs célzatú programok közül.

Az e programok keretében szervezett, látszólag hagyományos megoldások – mint a munka, az oktatás-képzés – mellett a szociális és pszichológiai tréning, illetve ezek sajátos társításai mind azt szolgálják, hogy kellő motivációt jelentsenek az elítélt számára egy más – nem törvényszegő – életvitelre való áttéréshez (Lőrincz – Kabódi 1996).

Meggyőződésünk, hogy pedagógiai szempontból tartalmas büntetés-végrehajtási munkát csak olyan tevékenységrendszertől várhatunk, amelynek középpontjában a rehabilitációs törekvés (Macallair 1993), még pontosabban a konstruktív életvezetés megalapozása áll. Ennek egyik lehetséges módszere a kognitív tréning alkalmazása.

A kognitív tréning eredményessége és jellemzői

Robinson, Grossman és Porporino a kognitív alapon szerveződő programok eredményességét három különböző aspektusból vizsgálta meg: a) a program hatása a visszaesésre; b) változások az attitűd- és a kognitív rendszerben; c) a különböző fogva tartotti kategóriák eredményességi mutatói (Robinson – Grossman – Porporino 1991).

Az elemzés során 25 eredményesnek, és 25 eredménytelennek minősített programot hasonlítottak össze.[1] (A megvizsgált programok kiválasztásánál rendkívül körültekintőek voltak, olyan kritériumrendszert dolgoztak ki, amely lehetővé tette a korrekt minősítést: kontrollcsoport alkalmazása; a vizsgálatba bevontak magatartásának utánkövetéses elemzése; az eredmények statisztikai elemzése.)

A különböző korrekciós programok eredményességének elemzése az alkalmazott kognitív eljárások tükrében:

11.39. táblázat -

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

	Kognitív program-komponensek alkalmazása (db)	Kognitív program-komponensek hiánya (db)	Összesen (db)
Eredményes korrekciós programok	15	10	25
Eredménytelen korrekciós programok	1	24	25
Összesen	16	34	50*

* X=18,02; d. f. = 1; P <0,001.

Az elemzés alátámasztja a kognitív jellegű programkomponensek alkalmazásának jelentőségét a fogva tartottak rehabilitációjában, hiszen az eredményesség szignifikáns összefüggést mutat kognitív tréning alkalmazásával. Az adatok azt is bizonyítani látszanak, hogy a fogva tartottak jelentős részének gondolkodásmódja összefüggésben van az általuk tanúsított antiszociális magatartással, így a bűnelkövetéssel is.

Hasonló eredményt kapott 1984-ben Garret, aki 111 program metaanalízisét készítette el. Az elemzett korrekciós programok legtöbbjében egyszerre többféle kezelési megközelítést is talált, azonban a csoportok összeállításakor mindig a legkarakteresebb jegyet emelte ki. A szerző nagy megbízhatósággal mutatta ki, hogy a kognitív magatartási programok voltak eredményesebbek (Garret 1984).

Az említett kutatási eredményekből számos általános konklúzió vonható le:

1. A fogva tartottak jelentős részénél tetten érhető a gondolkodási folyamat elégtelen fejlettsége. Ezek az elégtelenségek behatárolhatják a proszociális életmód gyakorlásának képességét.

2. Kognitív fejlődési elégtelenség nem tapasztalható egyetemesen valamennyi fogva tartottnál.

3. Számos olyan kognitív tréninget biztosító büntetés-végrehajtási programot találtak, amelyek eredményesen csökkentik a visszaesés mértékét úgy a fiatalkorú, mint a felnőtt elítéltek esetében.

4. Az eredményes korrekciós munka feltételének látszik a kognitív tréning beépítése a büntetés-végrehajtás tevékenységrendszerébe.

Az eredményes büntetés-végrehajtási programok jellemzői:

Módszergazdagság. Az eredményes programok egyike sem korlátozódik egyetlen kizárólagos módszerre. Minden esetben több kezelési-nevelési modellből építkeznek úgy, hogy az alkalmazásra kerülő módszereket komplex egységbe szervezik.

Időtartam és intenzitás. A nevelési program időtartamának és intenzitásának a megfelelő meghatározása az eredményesség egyik kulcsa. Az időkeret kiválasztásánál ügyelni kell arra, hogy a kitűzött célok reálisan elérhetőek legyenek. Figyelembe kell venni, hogy az eltérő célok realizálásához eltérő időmennyiségre van szükség.

Célmeghatározás. Az adott nevelési program megvalósítása során minden esetben egy-egy konkrétan meghatározott cél elérésére kell összpontosítani. A személyiségformálás módszereinek kiválasztásában tükröződnie kell a bűnelkövetői magatartásról kialakított felfogásnak.

Emberi értékek. A nevelési program megvalósításában szerepet vállaló személyi állománynak rendkívül nagy a felelőssége. Olyan személyes kvalitással kell rendelkezniük, amely képessé teszi őket arra, hogy együttműködésre bírják a fogva tartottakat. Fejlett empátiára, problémamegoldó-képességre és törvénytisztelő életmódra van szükség ahhoz, hogy példaképül szolgáljanak, hogy pozitív befolyást gyakoroljanak a rájuk bízott fiatalokra.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Szakképzettség. Az általános emberi értékeken túl a szakképzés által nyújtott szakmai ismeretek teszik lehetővé a személyi állomány számára azt, hogy képesek legyenek irányítani a fiatalokat és megvalósítani a program által kitűzött célokat.

Támogató légkör. Ez a feltétel egyszerre jelenti a személyi állomány minőségét és az aktuális fizikai környezetet (épületek, sportpályák stb.).

Színvonalas irányítás. Eredményes program elképzelhetetlen színvonalas vezetői munka, állandó irányító-, ellenőrző- és értékelő tevékenység nélkül.

Attitűdformálás. Szinte valamennyi eredményes programról elmondható, hogy a fogva tartottak kognitív rendszerének fejlesztésén keresztül igyekszik megvalósítani az attitűdformálást. A magatartás-korrekció érdekében a fiatalok gondolkodásmódjának, reakcióinak, önértékelésének, véleményalkotásának és a világról kialakított nézetüknek az átformálására koncentrálnak.

A résztvevők kiválasztása. Valamennyi program esetében pontosan meg kell határozni a megcélzott fogvatartotti kört, illetve kategóriát. A differenciálás alapjául szolgáló közös szükségletek alapján kell kialakítani az alkalmazásra kerülő módszereket.

A kognitív módszer híveinek realitásérzékét ugyanakkor bizonyítja, hogy eljárásukat nem tartják csodaszernek. Felhívják a figyelmet arra, hogy a ténylegesen hatékony korrekciós programok sosem korlátozódtak egy kizárólagos módszerre. Többarcú programok kellenek, amelyek a bűnözői magatartás komplexitásának megfelelően a módszerek széles skáláját alkalmazzák. A gondolkodási képesség fejlesztésére úgy tekintenek, mint a hatékony beavatkozás egy meghatározó aspektusára, de hangsúlyozzák, hogy a kognitív tréning önmagában nem jelent elixírt (Ross – Fabiano 1985).

A büntetés-végrehajtási szakirodalom egy másik vonulata szerint (Davidson 1995) a börtönöknek az eredményesség érdekében egy sajátos „lehetőséget felkínáló” intézményrendszerként (opportunities model) kell működnie, amelyben a programok a fogva tartottak nevelési-oktatási és kulturális szükségleteiből indulnak ki, így „találkoznak az emberrel”. Az általános és szakmai képzés felhasználásával, a szociális készségek kialakításán keresztül az érintettek képesek lehetnek egy társadalmilag elfogadható életmód (manners) kialakítására. Más megközelítés szerint a korrekciós kezelés során az „erkölcs-kognitív” fejlesztési modellt indokolt bevezetni. Ennek lényege, hogy az elítélt képessé váljon annak felismerésére, hogy az általa folytatott bűnözői életforma milyen terhet jelent a társadalom számára, majd felkínálni számára egy valós választási lehetőséget arra, hogy szabadulás után a törvénytisztelő életvezetést válassza. Jorgensen (1993) szerint a legcélravezetőbb a fenti két modell ötvözése, mivel a két tevékenységrendszer egymást erősíti és kiegészíti.

6.6.7. A hazai elítéltállomány és a kognitív hiányosságok

A bűnelkövetők pedagógiai alapú jellemzésének számos lehetősége kínálkozik. Kiindulhattunk volna többek között a bűnözők családi hátterének jellegéből vagy a számukra mintául szolgáló egyénekből és csoportokból, esetleg a tetteiket meghatározó domináns szükségletek hierarchizált rendszeréből. A jelenlegi kiadványban ezzel szemben a hazai szakirodalomban – és gyakorlatban – ez idáig ismeretlen rendszerezési elvet követtünk, az elítéltek kognitív képességeinek fejlettsége mentén, annak megléte és színvonala alapján kerestük a közös jellemzőket.

A feltárt és rendszerezett mutatók kizárólag és karakteresen negatív tartalmúak. Tudatosan nem foglalkoztunk – még érintőlegesen sem – a magas fokú intellektussal bíró bűnözői körrel, mivel a hazai fogvatartotti állományban az úgynevezett intellektuális bűncselekményeket elkövetők részaránya jelentéktelen, a felnőttek között összességében sem éri el a 2 százalékot. Amennyiben a kiválasztás kritériumaként előírjuk még, hogy az elkövetett bűncselekmény „különösen nagy értékre” valósuljon meg – tehát a ténylegesen kiemelkedő gondolkodási képességű elkövetői körre szűkítjük le az intellektuális jellegű bűncselekményt elkövetettek körét -, akkor az érintettek részaránya a 0,5 százalékot sem éri el. A fiatalkorúak körében pedig egyáltalán nem találunk intellektuális bűncselekményért elítéltet! [...] Praktikusan ez azt jelenti, hogy azokkal, akikre az átlagot sokszorosan meghaladó tudatosság, tervszerűség és művészi tökélyre vitt bűnelkövetői rafinált finom kognitivitás a jellemző, nem, illetve csak alig találkozunk a büntetés-végrehajtási intézetekben.

Rendszerteremtő törekvésünket – a gyakorlati korrekciós nevelés elméleti alapjainak kimunkálására – ezért a meghatározó többségnél megtalálható kognitív és életismereti hiányosságok felszámolása mentén szervezzük.

6.6.8. Konfliktuskezelés – mint egy pedagógiai lehetőség

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A kognitív tréning és a konfliktuskezelés elválaszthatatlan egymástól. A bűnelkövetők körében általánosságban feltárt kognitív hiányosságok köre azonban annyira szerteágazó, hogy rendszerszerű csoportosítás nélkül érdemben megérthetetlen. Ennek a módszertani hibának az elkerülése érdekében pedagógiai konfliktuscsoportokat alakítottunk ki, és ezek mentén vizsgáljuk az adott csoportok kialakulásában szerepet játszó kognitív hiányokat, mint a destruktív életvezetést előidéző lényeges tényezőket.

Az alábbi ábra a konfliktusok egy lehetséges csoportosítását szemlélteti:

3. ÁBRA A destruktív életvezetés kialakulásáért felelős tényezők konfliktusmodellje

A kognitív tréninggel a feltárt és rendszerezett konfliktusok (Ruzsonyi 1998) és azok kiváltó okai áttekinthetővé – és reményeink szerint – kezelhetővé válnak.

6.6.9. Intraperszonális konfliktusok és a hátterükben fellelhető kognitív hiányosságok

Hunt statisztikailag igazolta, hogy nagyobb valószínűséggel lehet találni bűnelkövetőket azok körében, akiknél nem fejlődött ki a belső önábrázolás/önkép, akik egocentrikusak és impulzívak, valamint akiknek frusztrációs, vagy félreérthető helyzetben a toleranciaszintje alacsony (Hunt 1971). Ezek a fiatalok a világot egy teljesen egocentrikus nézőpontból szemlélik (Ross 1989).

Sok fiatal reménytelenül nyílt vagy introvertált agresszivitásából arra következtet Skiera, hogy életük során bizonyára már számos csalódást okozott nekik elemi lelki szükségleteik kielégítésének hiánya, és ezt a feszültséget hosszú távon, szinte levet- kőzhetetlenül hordják magukban (Skiera 1994).

Ross és Fabiano szerint a fogva tartottak megismerési sajátosságai, ismereteinek köre, az, hogy miről és hogyan gondolkodnak, mi módon szemlélik a világot, hogyan következtetnek, milyen mértékben képesek megérteni másokat, mit tartanak értéknek, és hogy mi módon próbálják meg kezelni a problémáikat, mind jelentős szerepet játszanak a bűnözői magatartásuk alakulásában (Ross – Fabiano 1985).

Yochelson és Samenow megállapításai között található több olyan tulajdonság is, amelyet már korábban más szerzők mint karakteres jellemzőket meghatároztak. Ilyen például a lobbanékonyság, a megszilárdult és merev gondolkodás, a meggondolatlan és felelőtlen döntéshozatal, valamint az áldozatkénti önmeghatározás (Yochelson – Samenow 1976).

Garami Lajos hasonló eredményre jutott kutatásai során. Hangsúlyozza, hogy a fiatalkorú bűnelkövetők érzelmi élete sivár, beszűkült. Érzelmi kötődéseikben bizonytalanok. Elsőrendű céljuk anarchikusan függetlenné, önállóvá válni, olyan emberekké, akiknek presztízsük van, és teljes mértékben mentesek bármilyen korláttól. Mivel ez a törekvésük – részint körülményeik, részben képességeik hiánya miatt – nem vezethet sikerre, ezért érzelmeik szinte folyamatosan felfokozottak és nagyon érzékenyen reagálnak a külső hatásokra.

Igen jellemző, hogy állapotukat úgy élik meg, mint egy permanens miliőkonfliktust, amelyben tehetetlennek, talaj vesztettnek érzik magukat és ez felfokozott pszichés feszültséget kelt bennük. A konfliktushelyzetek megoldására, a feszültség csökkentésére csak primitív elhárító mechanizmusokkal rendelkeznek. Feszültségcsökkentésként elsősorban az intra extraagressziót választják (Garami 1978).

Duguid arra hívja fel a figyelmet, hogy a legtöbb felnőtt bűnelkövető gondolkodása még a serdülőkre jellemző szintet sem éri el. Piaget terminológiáját használva megállapítja, hogy gondolkodásmódjuk nem haladja meg a kognitív fejlődés konkrét műveleti szintjét (Duguid 1981).

Az intraperszonális konfliktusok jellemző megjelenési formái:

– frusztráció, felfokozott érzelmek;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– belső önábrázolás/önkép hiánya;

– problémamegoldási sémák hiánya;

– merev gondolkodás;

– kialakulatlan értékrendszer;

– kiszolgáltatottnak érzik magukat, feladják saját sorsuk irányításának igényét.

6.6.10. Interperszonális konfliktusok és a hátterükben fellelhető kognitív hiányosságok

A problémamegoldási ismeretek olyan speciális képességeket foglalnak magukban, amelyek meghatározzák az egyén képességét az interperszonális helyzetek megértésére és azok eredményes kezelésére. Spivack és munkatársai állítása szerint a fogva tartottak jelentős része képtelen megérteni mások nézőpontját, és azt, hogy a szükségleteik eltérőek lehetnek az övékétől. Ebből következően a bűnelkövetők sok esetben nem tudják felismerni, illetve tekintetbe venni mások érzéseit, és előre látni azt, hogy azok miképpen fognak reagálni a magatartásukra. Hiányos a képességük arra, hogy a problémák megoldásának alternatív módjait kifejlesszék, hogy kigondolják a reagálásuk lehetséges módozatait. Ezen felül a problémák megoldásának lépésről lépésre történő megtervezésére is képtelenek, így reakcióik jellemzően szokássze- rűek és hiábavalóak. Hiányzik a célok elérésének körültekintő elemzése is.

A fogva tartottak jelentős része a cselekedetei várható következményeivel sem képes számolni, így a legjobb variáció kiválasztására sem képes (Spivack – Platt – Shure 1976).

A kognitív fejlettség és a bűnözői magatartás közötti kapcsolat egyik legátfogóbb elemzését szintén a fenti szerzők adták közre közös tanulmányukban. A személyközi problémamegoldási ismeretek egy olyan speciális körét határozták meg és értelmezték, amely véleményük szerint alapvetően fontos az eredményes társadalmi létezéshez, illetve tevékenységhez. Nézetük szerint ezen ismeretek hiánya kapcsolatban állhat a nem megfelelő magatartásformák egész rendszerének kialakulásával, amelyek közé tartozhat a kötelességmulasztás és a bűnözés is (Spivack – Platt – Shure 1976).

A bűnelkövetők képtelenek belegondolni, illetve elfogadni, hogy mások gondolatai és érzései eltérőek lehetnek az övékétől. Sosem tanulták meg tekintetbe venni mások gondolatait és érzéseit, éppen ezért gyakran félreértik más cselekvéseit és szándékait. A mások gondolatai és érzései iránti tudatosság és érzékenység hiánya nagymértékben rontja az esélyét annak, hogy elfogadható kapcsolatokat tudjanak kiépíteni (Ross 1989).

A fiatalkorú bűnelkövetők társas beilleszkedő képessége csökkent empátiás készségük és gátolt kötődésképességük miatt nehézkes, nem megfelelő (Feshbach 1975; Garami 1978; Ellis 1982).

A fogva tartottak körében nagyon gyakoriak az olyan interperszonális problémák, amelyek azért támadnak, mert nem számolnak a magatartásukra adott válaszreakciókkal. Az egocentrikus világszemléletük sok esetben elidegenedést eredményez. Gondolkodásmódjukra általában az irracionalitás, a logikátlanság és az önkritika hiánya a jellemző. Ennek eredményeképpen könnyen becsaphatók, naivak és mások által befolyásolhatók. Könnyen manipulálhatóak, és ezt sokan kihasználják, hiszen annak eldöntésében, hogy mit mondjanak, illetve tegyenek, nem befolyásolja őket sem az ésszerűség, sem a realitás (Ross 1989).

King következtetése szerint a bűnelkövetők impulzív magatartása és gyenge döntési képessége részben visszavezethető a sikertelen kognitív fejlődésre (King 1975).

Az interperszonális konfliktusok jellemző megjelenési formái:

– mások nézőpontját és érzelmeit nem értik;

– reakcióik szokásszerűek;

– hiányzik a célok elérésének körültekintő elemzése;

– a cselekedeteik várható következményeivel nem számolnak;

– egocentrikus világszemlélet;

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– naivak, könnyen manipulálhatóak.

6.6.11. Szociális konfliktusok és a hátterükben fellelhető kognitív hiányosságok

A sokszoros bűnismétlők (persistent delinquents) vizsgálatakor egyes szerzők (Jurkovic – Prentice 1977) arra az eredményre jutottak, hogy ezek az emberek csak korlátozott mértékben képesek megérteni a szociális magatartás lényegét, valamint elfogadni a mások által megalkotott szabályokat. Ebből következően minimális mértékben tudják előre megjósolni, illetve előre látni mások magatartását és reakcióit.

Sarason nézete szerint a bűnelkövetők alapvetően a világ dolgainak és saját jövő- jüknek a felfogásában különböznek a nem bűnelkövetőktől, mivel a szociális tanulásuk rendkívül szegényes. Munkássága során azt igyekezett bebizonyítani, hogy a bűnelkövetők antiszociális magatartásának hátterében a hibás percepció (észlelés, felfogóképesség) áll. Úgy alkotnak meg maguknak egy világot, hogy közben hiányzik a társadalmi adaptáció proszociális módjának mintája. Adatokkal bizonyítja, hogy a bűnelkövetők esetében azért vallott kudarcot a világ dolgaira való reagálás társadalmilag hasznos módjának elsajátítása, mert nem állt rendelkezésükre megfelelő alkalom, hogy megfigyeljék, begyakorolják, majd ezt követően megerősítsék önmagukban a társadalmilag hasznos magatartásformákat (Sarason 1968).

Az antiszociális magatartás sajátosságait elemezve Vajda megállapítja, hogy az gyakran összefügg a szociális képességek hiányával vagy csökkent voltával, szegényes felnőtti és társkapcsolatokkal (Vajda 1994).

Chandler szerint a fogva tartottak képtelenek méltányolni mások nézőpontját, illetve véleményét, és nem tudnak megfelelően reagálni arra. Szociális döntéseik/ítéletük nem megfelelő (Chandler 1971).

Goldstein és Blackman szerint a fogva tartottak gondolkodásának jellemzője a merevség, a problémák alternatív megoldásának áttekintésére való képtelenség, gyenge képesség a különböző szerepek elfogadására, illetve a szerepjátékra, szegényes önmeghatározás, valamint szélsőséges és kiélezett ítéletalkotás (Goldstein – Blackman 1978).

A bűnelkövetők impulzív módon cselekednek, képtelenek késleltetni a reakcióikat. Nem gondolkodnak, hanem azonnal cselekednek. A tetteik után sem elemzik a történteket, nem gondolják végig a magatartásukat és annak következményét. A bűnelkövetők közismert önzősége és érzéketlensége feltehetően nemcsak vérmérséklet kérdése. Minden bizonnyal gondolkodási, kognitív hiányosságra is visszavezethető, hiszen ők sosem fejlesztették szociális gondolkodásukat. A törvénytelen viselkedés tilalmának egy rendkívül lényeges összetevője nem tudatosult náluk: a más emberekre gyakorolt hatásuk bekalkulálása, illetve felmérése. Kapcsolataik során gyakran nem érzékelik a problémák meglétét, vagy azok felmerülését, illetve ha érzékelik is, akkor sem képesek megérteni azok lényeget. Szintén jellemző, hogy a problémák megoldásának alternatív lehetőségeit nem veszik fontolóra, illetve képtelenek felismerni, így a reakcióikban ugyanazokat a már kialakult és eredménytelen régi formákat alkalmazzák. Nem értik a magatartásuk és a mások reakciói közötti okozati összefüggést. A magatartásuk következményeinek megítélésekor csak a rövid távú haszonra gondolnak, a tényleges, hosszú távú következményekkel nem számolnak. Értékrendjük egocentrizmusukat tükrözi. Annak eldöntésekor, hogy „mi a jó”, ők kizárólag a saját érdekeiket veszik figyelembe, mások szempontjaira nincsenek tekintettel. Véleményük szerint: „ha ez a dolog jó nekem, akkor ez jó”. Nemcsak magatartásukban, de kognitív szinten is érzéketlenek mások iránt (Ross 1989).

Szociális konfliktusok jellemző megjelenési formái:

- – nem értik a szociális magatartás lényegét, szélsőségesen önzőek;
- – csak a rövid távú haszonra koncentrálnak;
- – hiányzik a társadalmi adaptáció proszociális módjának mintája;
- – felnőtti és társkapcsolataik szegényesek;
- – szociális döntéseik nem megfelelőek;
- – a különböző szerepeket nem fogadják el;
- – ítéletalkotásuk szélsőséges és kiélezett, cselekvésük impulzív.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

6.6.12. Kognitív hiányosságok és a bűnözés

A konfliktuscsoportok és a hátterükben megbúvó kognitív hiányosságok számbavétele nemcsak azok felszámolását segíti elő, hanem lehetőséget kínál a kognitív hiányosságok és a bűnözés közötti összefüggések áttekintésére is:

– A bűnelkövetők jelentős részének gondolkodása hangsúlyozottan konkrét, absztrakcióra képtelenek.

– A szabályok és törvények szükségességét nem látják be.

– Akadályozva van a szociális adaptációhoz elengedhetetlenül szükséges kognitív készségeik kifejlődése.

Hangsúlyozni kell azonban – és a kutatások is figyelmeztetnek erre -, hogy a fenti hiányosságok az elítéltek meghatározó többségénél ugyan tetten érhetőek, azonban nem jellemzőek egyformán valamennyi fogva tartottra. Vannak közöttük olyanok, akiknek a gondolkodási képessége kifogástalan, sőt néhány esetben az átlagot messze meghaladó (Ross 1989).

Gondolkodási deficit ugyanakkor nemcsak a bűnelkövetők körében mutatható ki. A bűnözői magatartás csak az egyike azoknak az életvezetési problémáknak, melyek kapcsolatban vannak a hibás, illetve a nem megfelelő fejlettségű gondolkodással. Széles körben találtak olyan más jellegű problémát, amely kialakulásának, illetve meglétének egyik alapvető faktora szintén a gondolkodási deficit. Ilyen például a gyerekek érzelmi zavara és magatartási problémái, a serdülők önirányításának problémái, alkohol- és kábítószer-fogyasztás, elhízás, tartós munkanélküliség, depresszió, az öngyilkosság és a nem kívánt terhesség.

A problémakör tárgyalásakor feltétlenül szem előtt kell tartani azt is, hogy számtalan intelligens, jól beilleszkedő és szociálisan produktív személynél találtak olyan kognitív hiányosságot, amelyeket jellemzően a fogva tartottak körében mutattak ki (Ross – Fabiano 1985).

A fentiek is bizonyítják, hogy alapvető hiba lenne a kognitív deficitre úgy tekinteni, mint a bűnözés okára (Ross 1989). Véleményünk szerint ugyanakkor legalább akkora hiba lenne, ha a korrekciós nevelési tevékenységrendszer kialakításánál nem helyeznénk kellő súlyt a fogva tartottaknál jellemzően megtalálható kognitív hiányosságokra – természetesen nem túldimenzionálva az összefüggéseket.

6.6.13. A konstruktív életvezetés megalapozását szolgáló korrekciós nevelési koncepció jellemzői

A kognitív tréning és a konfliktuskezelés generális jellemzőinek áttekintése után már ténylegesen sor kerülhet a nevelési koncepció meghatározására, illetve a nevelési modell kidolgozására.

Nevelési cél: konstruktív életvezetés megalapozása.

Célfelfogása: normatív, részletesen kimunkált, és hierarchizált célrendszerre támaszkodik. Ez a célrendszer többpólusú, komplex jellegű, amennyiben preferálja az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás- és tevékenységformák kialakítását, de törekszik a személyes sikert elősegítő, önfejlesztő tevékenységformák megerősítésére is.

Személyiségértelmezése: regulatív (a motivációs személyiségkomponenseket preferáló személyiségkép kerül kialakításra), vagyis a nevelési feladatok megoldását állítja előtérbe, s ennek rendeli alá az intézet hatásrendszerét. Ennek megfelelően a pedagógiai kapacitást nem emészti fel az elszigetelt ismerethalmazok közvetítése, s így lehetségessé válik olyan, az életvezetés szociális minőségét közvetlenül meghatározó ösztönző-reguláló személyiségkomponensek kifejlesztése is, mint a szociális szokásrendszer, az életvezetési terv és az eszménykép-példakép formálása. (A kognitív-szociális kompetencia sajátosságcsoport működtetésével a szervező-végrehajtó sajátosságok rendszerbe illeszkedő fejlesztése is hangsúlyossá válik. Végeredményben a neveléscentrikus modell élvez primátust, kiegészítve – szerves egységbe szervezve – az intellektuális megközelítéssel.)

Nevelési folyamat felfogása: hangsúlyozottan irányított, de széles körű, pedagógiailag célszerűen válogatott, és az érdeklődés, valamint a szükségletek által motivált tevékenységi kínálatot nyújt a fiataloknak, és ezzel biztosítja a sokoldalú és jól szervezett nevelési hatásegyütteseket.

A nevelésifolyamat-felfogás továbbá meghatározó aktivitásra épülő. Ugyanakkor a változatos és aktivitásra késztető munkaformák (csoportmunka, páros munka, individuális munka) nem csupán az intellektuális

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

aktivitásra ösztönöznek, hanem megkívánják a szociális aktivitást is, a kooperációt, a szociális döntéseket a teljesítmények és magatartás kölcsönös értékelését, a kölcsönös segítségnyújtást, vagyis előhívják a szociális interakciók és magatartásformák sokaságát (vö. Bábosik – Nádasi 1970).

Az irányítás ebben az esetben konstruktív feladatsorok és tevékenységi lehetőségek felülről – a nevelő által – történő szervezését jelenti, továbbá a tevékenység és magatartás kifejezett kontrollját, ami mintegy pozitív értelmű kényszerpályán tartva a fiatalok aktivitását, csak a nevelési céllal adekvát magatartás- és tevékenységformák produkálását teszi lehetővé, az ettől való eltérést vagy a destruktív megnyilatkozásokat nem.

Az ilyen módon irányított nevelési folyamatban a nevelők erőteljes szelektív hatásrendszert működtetnek, vagyis megerősítő hatásokkal ösztönzik a nevelési céllal egybeeső megnyilvánulásokat (pozitív menedzselés), s leépítő hatásokkal gátolják az ettől eltérőket. Ennek megfelelően a nevelő szerepének meghatározó vonása ebben a keretben a direkt irányítás érvényesítése, az értékelés-központú magatartás, az erőteljes és permanens kontroll.

[...]

A magatartási tevékenységi modellek közvetett módszerei közül leginkább a nevelő személyes részvételére kerülhet sor a közösségi tevékenységben. A meggyőződés-formálás módszerei közül a korrekciós nevelés során a közvetett felvilágosítás és a vita alkalmazására kerülhet sor.

Hatásszervezési megoldásmódja: komplex jellegű, amely magában foglalja az intellektuális, a tapasztalati és beidegző-begyakorló hatásokat is. Ennek megfelelően a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportjának minden elemére fejlesztően hat.

Módszertana: életkoradekvát, ami azt jelenti, hogy a prepubertásig a direkt, azt követően az indirekt nevelési metodika tölt be domináns szerepet. [...]

Az intellektualisztikus hatásszervezési modellváltozatból a logikai-verbális hatások jelentőségének felismerését tartjuk követendőnek – elkerülve a nézet szélsőséges túlburjánzását. A fiatalok tudatossági szintje, normaismerete, ítélőképessége, összefüggéslátása, anticipációs készségének fejlesztését nélkülözhetetlennek tartjuk az adott körben – elsősorban a meglévő deficitek felszámolása érdekében.

A vonatkozó szakirodalom hangsúlyozottan felhívja a figyelmünket arra, hogy a logikai-intellektuális és a kellő mértékű verbális hatások kiiktatása a nevelés hatásrendszeréből – amellett, hogy a nevelés metodikai eszköztárát szegényíti – azzal a következménnyel jár, hogy a fiatalok a saját tapasztalataikat nem mindig tudják részben helyesen, részben pedig kellő mélységben elemezni. Ennek következtében a megfelelő következtetések és általánosítások megfogalmazása elmarad, s így a generalizált magatartási normák és életelvek nem tudatosodnak, következésképpen nem szilárdulhatnak meggyőződéssé. Ezáltal a magatartás és életvezetés legmaradandóbb és legszélesebb hatáskörű determinánsai nem fejlődnek ki (vö. Bábosik 1997).

6.6.14. A konstruktív életvezetés megalapozását elősegítő nevelési tevékenység programkomponensei

Önbecsülés kialakítása: az egyénben rejlő képességek felszínre hozása, illetve jelentőségének és pozitív lehetőségeinek tudatosítása; az önmagukkal szembeni igényesség kialakítása.

A szociális magatartás lényegének megértése: a társadalom fogalmának „emberközeli” értelmezése; az emberi kapcsolatok jelentőségének tudatosítása; az egymásrautaltság és a közös felelősség elfogadtatása; a normák, az erkölcs és a törvények jelentőségének és szervező erejének felismertetése.

A társadalmi kötelezettségek fel- és elismerése: az emberi együttélés kialakulása folyamatának megértése; a konstruktív életvezetés jelentőségének felismertetése, a szociális létezés lényegének felfogása.

Interperszonális problémák, illetve konfliktusok kezelése: a törvényszerűen előálló nézeteltérések, vélemény- és érdekkülönbségek verbális megfogalmazása; tevékenységi program felépítése és mérlegelése, valamint a fizikális konfrontálódás elkerülése technikáinak megtanítása.

Anticipáció: a gondolatok, cselekedetek, az együttműködés, illetve annak elutasítása, valamint a verbális és fizikális konfrontáció alkalmazása esetén várható következmények előre látása, hatásainak előzetes mérlegelése képességének kialakítása, illetve fejlesztése.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Szociális empátia: az egyén cselekedeteit követően a szűkebb és tágabb humán környezet reakcióinak meg- és átérzése.

Gondolkodási képességek fejlesztése, illetve a hibák korrigálása: a hibás gondolkodási mechanizmusokra (percepció) és a felfogóképességre koncentrál. A program mindvégig hangsúlyozza, hogy szándékaiknak és cselekedeteiknek következményeiért felelősséget kell vállalniuk.

Indulatok kezelése, az érzelmek fel- és elismerése: azoknak a jártasságoknak, módszereknek és technikáknak a megismertetése és begyakoroltatása, amelyekkel a konfliktusokat és az ellenvéleményeket kezelni tudják.

Problémamegoldó- és elemző képesség kialakítása: a problémák előli megfutamodás – mint életstratégia – tarthatatlanságának bebizonyítása; a körültekintő elemzés, okkeresés, valamint a konfliktusok felszámolását célzó eljárás egyes lépéseinek logikus felépítése, mérlegelése és szükség szerinti változtatása képességének kialakítása.

Logikus okfejtés, illetve vitakészség: az ok-okozati összefüggések meglátása, illetve megkülönböztetése; indulatokkal szemben a logikusan strukturált érvrendszer preferálása.

Kritikai gondolkodás: az ember életét befolyásoló – elsődlegesen külső hatások (például reklám, társak rábeszélése, referenciaszemély befolyása) által közvetített „értékek” távolságtartó és higgadt elemzése képességének kialakítása.

Bódító szerektől való függőség megelőzése: megismerteti a fiatalokkal a különböző kábítószerek és az alkohol káros hatásait. Felhívja a figyelmet arra, hogy mennyire könnyű a bódítószerek rabjává válni, és annak milyen hatása van az egyénre, a baráti körre, a családra és a társadalomra.

AIDS-oktatási program: a betegség sajátosságainak, a veszélyforrások és a védekezés lehetőségeinek megismertetése

Életismeretek: az önellátáshoz szükséges praktikus készségek (főzés, mosás, vasalás, takarítás, háztartási gépek használata stb.) és ismeretek (pénzügyi tervezés, takarékosság) kialakítása, valamint az elhelyezkedést, munkakeresést megkönnyítő ismeretek (kérdőívkitöltés, kommunikáció, megjelenés, tárgyalási alapismeretek) elsajátítása és a társadalom szociális és jóléti intézményrendszerének, illetve a felkínált szolgáltatások igénybevétele módjának megismertetése.

Az „áldozat/sértett helyzetének tudatosítása” elnevezésű program komponens megvalósítása során az áldozat jogainak elfogadtatása mellett az empátiás készség növelésével kívánja ráébreszteni a fogva tartottat tettének hatásaira, és ezzel erkölcsileg és érzelmileg egyaránt elrettenteni a további bűnelkövetéstől.

Speciális terület a szexuális jellegű bűncselekményt elkövetők programja. A foglalkozások során a fiatalokkal közösen részletesen elemzik és kezelik a bűnelkövetéshez vezető szexuális szükségleteket, megvizsgálják a szexuális agresszió hatását az áldozatokra, növelik az empátiát a sértettek irányában és megtanítják a fogva tartottakat arra, hogy miképpen lehet úrrá lenni az őket érő szexuális visszautasítások keltette feszültségen. Segítenek kialakítani egy önszabályozó programot.

Az ősi kultúra értékeinek megőrzése program megismerteti a fogva tartottakkal az ősi cigány kultúra értékeit, szokásrendszerét és szellemi hiedelmeit.

A lelki gondozás hozzásegíti a fogva tartottakat egy proszociális értékrend kialakításához és lelki vigaszt nyújthat elsősorban a peremhelyzetűeknek.

Iskolai oktatás és szakképzés keretei között fejlesztik az írás, olvasás és számolás készségét, hozzásegítik őket a munkavégzéssel kapcsolatos alapvető jártasságok megszerzéséhez. A képzés célja, hogy felkészítse a fiatalkorúakat a majdani független életvezetésre.

A testnevelés és sport szervesen illeszkedik a nevelési programok sorába. Mindennap minimum 90 percnyi feszesen szervezett sportfoglalkozásra kerül sor. A feladatok megoldására csoportmunkában, a sportszerűséget messzemenően betartva kerül sor. A testnevelési foglalkozások a társakkal való együttműködésre épülnek, növelik az önismeretet, a bizalmat és a pozitív önkifejezést.

Munkáltatás: olyan – nem profitorientált – munkatevékenység, amely a rendszeresség, a minőségi igényesség és a felelősség kialakításában játszhat szerepet, valamint elősegíti az elemi munkafázisok elsajátítását.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Megfelelően átgondolt nevelési feltételek megteremtésével és hatásszervezéssel a konstruktív életvezetés kialakulását akadályozó negatív tényezők összefonódása kezelhetőnek látszik. Szervezőmunkánk során szem előtt tartjuk, hogy az optimális nevelési modellnek sokirányú fejlesztést kell garantálnia, azaz a magatartás-formálással és az ösztönző-reguláló sajátosságok formálásával párhuzamosan kell gondoskodnia a szervező-végrehajtó sajátosságok, ezen belül kitüntetetten a szociális képességek fejlesztéséről. Mindez komplex hatásszervezést kíván meg a nevelés során. A következő ábrán bemutatjuk elképzelésünket az elítéltek intézeten belüli tevékenységrendszerének optimális nevelési modelljéről:

4. ÁBRA Központi célkategória: a konstruktív életvezetés megalapozása

A különböző szakterületek a konstruktív életvezetés megalapozása érdekében alkotnak együttes rendszert. A gyakorlati megvalósítás során – a személyi és a tárgyi feltételek, valamint egyéb objektív adottságok (például ítéleti idő hossza, végrehajtás fokozata, biztonsági kérdések stb.) függvényében – belső hangsúlyeltolódások szükségszerűen előfordulhatnak, azonban a prioritások nem sérülhetnek; az elítéltek személyiségstruktúrájában feltárt sérülések és/vagy hiányosságok korrigálása eszközszerepet tölt be.

A konstruktív életvezetés megalapozása tehát célkategória, és mint ilyen, generális érvényű. Ezzel együtt a nevelési szakterületen belül nevesítve is kiemeltük, mert álláspontunk szerint ez a tevékenység „első az egyenlők között”, és mint ilyen, a pedagógiai hatásrendszeren belül szintetizáló szerepet tölt be.

Az érintettek önrendelkezési joga, így főleg az együttműködés készsége és képessége határozza meg azokat a kereteket, amelyeken belül realizálhatjuk a konstruktív életvezetés megalapozását.

6.6.15. Hivatkozások

Bábosik I. 1987. Jellemformálás és jellemfejlődés. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bábosik I. 1994. A nevelés folyamata és módszerei. Budapest, Leopárd Könyvkiadó Kft.

Bábosik I. 1997a. A neveléselméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In Bábosik I.

(szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 21.

Bábosik I. 1997b. A nevelés elméletének és gyakorlatának perspektívái. In Bábosik I. (szerk.): A modern nevelés elmélete. Budapest, Telosz Kiadó, 262.

Bábosik I. 1999. A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bábosik I. – Mezei Gy. 1994. Neveléstan. Budapest, Telosz Kiadó.

Bábosik I. – Nádasi M. 1970. Az oktatás nevetőhatásának vizsgálata. Budapest, Tankönyvkiadó.

Balogh L. – Pál L. 1975. Kriminálpedagógia. Kézirat, főiskolai jegyzet.

Bárd K. 1992. Gondolatok a büntetés-végrehajtás reformjáról. Börtönügyi Szemle, 1. 3–6.

Buda B. 1994. A deviáns magatartásformák visszaszorításának és megelőzésének lehetőségei. In Münnich I. – Moksony F. (szerk.): Devianciák Magyarországon. Budapest, Közélet Kiadó.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Chandler, M. J. 1971. Egocentrism and childhood psychopathology: The development and application of measurement techniques. Előadás szövege, elhangzott a Society for research in Child Development konferencián, Minneapolisban.

Cloward, R. A. 1960. Social Control in the Prison. In Social Organization of Prison. New York, Social Science Research Council, 130-145.

Csetneky L. 1995. Rabnevelés. Börtönügyi Szemle, 4. 9-17.

Davidson, H. S. 1995. Schooling in a Total Institution. London, Bergin and Garvey, 3.

Duguid, S. 1981. Rehabilitation Through Education: A Canadian Model. In T. L. Morin (ed.). On Prison Education. Ottawa, Ministry of Supply Services.

Ellis, P. L. 1982. Empathy: A fartor in antisocial behavior. Journal of Abnormal Child. Psychology, 10.

123–134.

Feshbach, N. 1975. Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. Counseling Psychologist, 5. 25-30.

Garami L. 1978. Fiatalkorú elítéltek differenciálásának szempontjai. Kézirat, BvOP-archívum.

Garami L. 1991. A szociális munka helye és szerepe a büntetés-végrehajtás gyakorlatában. Börtönügyi Szemle, 1. 5–17.

Garami L. 1997. Támogató háttér (A nevelői funkció változásáról). Börtönügyi Szemle, 3. 71–80.

Garret, C. J. 1984. Efficacy of treatment for adjudicated delinquents: Metaanalysis. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology. Cincinnati, Ohio, November. In Ross -Fabiano, 115.

Goffman, E. 1974. Asylums. London, Pinguen.

Goldstein, K. – Blackman, S. 1978. Cognitive Style: Five Approaches and Relevant Research. New York, Wiley.

Hunt, D. E. 1971. Matching Models in Education. The Coordination of Teaching Methods with Student Characteristics. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Huszár L. 1996b. Medikális modell. Börtönügyi Szemle, 3. 63–80.

Jorgensen, H. 1993. Does Prison Education Benefit the Needs of the Inmate? Report from „Beyond the Walls" 4 th European Prison Education Assotiation International Conference. Sigtuna, Sweden, 70.

Jurkovic, G. J. – Prentice, N. M. 1977. Relation of moral and cognitive development to dimensions of juvenile delinquency. Journal of Abnormal Psychology. Vol. 86. (4) 414-420.

Kövér Á. 1993b. Foglalkoztatás. Börtönügyi Szemle, 4. 41–50.

Kövér Á. 1994. A büntetésről és a börtönről. Kandidátusi értekezés. Budapest.

Lőrincz J. 1993. A fiatalkorúak szabadságelvonással járó büntetőjogi szankcióinak végrehajtása. Kandidátusi értekezés. Budapest.

Lőrincz J. – Kabódi Cs. 1996. A szabadságvesztés-büntetés végrehajtásának hatásrendszere. In Gönczöl K. – Korinek L. – Lévai M.: Kriminológiai ismeretek. Bűnözés. Bűnözéskontroll. Budapest, Corvina, 350-370.

Lukács T. 1979. Feljegyzések az élők házáról. Budapest, Gondolat.

Macallair, D. 1993. Reaffirming rehabilitation in juvenile justice. Youth Society, 25. (1) 104–125.

Maslow, A. H. 1970. Motivation and Personality. 2nd ed. New York, Harper and Row.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Módos T. 1998. Büntetés-végrehajtási nevelés. Budapest, Rejtjel Kiadó.

Robinson, D. – Grossman, M. – Porporino, F. 1991. Effectiveness of the Cognitive Skills Training Program: From Pilot to National Implementation. The Research and Statistics Branch Correctional Service of Canada. Ottawa, Ontario.

Ross, R. R. – Fabiano, E. A. 1985. Time To Think (A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation). Johnson City, Tennessee, Institute of Social Sciences and Arts, Inc.

Ross, R. R. 1989. Time to Think: A Cognitive Model of Offender Rehabilitation Delinquency Prevention. Research Summary, Department of Criminology. Ottawa, University of Ottawa.

RuzsonyiP. 1997a. Új megközelítés (A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós pedagógiai rendszere). Börtönügyi Szemle, 4. 82–95.

Ruzsonyi P. 1998. A destruktív életvezetés kialakulását előidéző tényezők. In Bábosik I – Széchy É. (szerk.): Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban. Budapest, ELTE BTK, Neveléstudományi Tanszék, 210–219.

Sarason, I. G. – Ganzer, V. J. 1973. Modeling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquents. Journal of Consulting Psychology. Vol. 20. (5) 442–449.

Skiera E. 1994. Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. Budapest, ELTE TFK, Neveléstudományi Tanszék.

Spivack, G. – Platt, J. J. – Shure, M. B. 1976. The Problem-Solving Approach to Adjusment: A quide to research and intervention. San Francisco, Jossey-Bass.

Vajda Zs. 1994. Nevelés, pszichológia, kultúra. Budapest, Dinasztia Kiadó, 184.

Yochelson, S. – Samenow, S. E. 1976. The Criminal Personality. Volume I.: A Profile for Change. New York, Aronson.

6.6.16. Jegyzet

1. A szerzők elemzésük során azokat az eljárásokat, illetve programokat tekintették eredményesnek, amelyeknél statisztikailag szignifikáns különbséget találtak a kísérleti csoport és a kontrollcsoport eredményei között.

7. G. Az optimális nevelőiskola-modell jellemzői

7.1. G.1. HUNYADY GYÖRGYNÉ – Iskolaimázs: a nevelőintézmény percepciója szülők körében[26]

(Részletek)

A laikus pedagógiai nézetek kutatása során országos mintán vizsgáltuk a szülők iskolaképét. Úgy tűnik, a szülők számára általában igen nagy (a korábbi tapasztalatokhoz képest növekvő') jelentőségű, hogy gyermekük jól érezze magát az iskolában, ott szeretetteljesen, elfoga- dóan, s lehetőség szerint egyénre szóló figyelemmel foglalkozzanak vele, tisztességre, erkölcsre neveljék. Nem találtuk annak nyomát, hogy a szülők iskolaképébe egyoldalúan csak a tanulmányi teljesítményre orientált erőfeszítések férnének bele. Az iskolával kapcsolatos nevelési elvárásaiknak azonban nem a tartalma újszerű: szinte minden vonatkozásban a nevelés módját fogalmazzák elvárássá, választási motívummá, az elégedettség indokává vagy pozitív-negatív tanári jellemzővé. Sokan „lágyabb", a magyar iskolarendszer hagyományaitól távoli, „gyerekbarát" iskolát szeretnének, de az iskolával kapcsolatos magatartásuk még nem alakult át, nem jött létre közöttük és az intézmény között egy újfajta kapcsolat és párbeszéd.

7.1.1. Kérdésfeltevések és módszerek

Az utóbbi másfél évtized társadalmi változásai megváltoztatták az iskola helyzetét is: bár hullámzó erővel, de növekszik önállósága; a kötelező iskoláztatás kiterjed; a demográfiai folyamatok és az iskolaválasztási jog

[26] Iskolakultúra, 2002. 4. sz.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

deklarálása következtében versenyhelyzet jött létre; módosult a szülők kapcsolata az iskolával jogi szempontból is, s főként pluralizálódott az intézmény mind az iskolafenntartót illetően, mind teljes rendszerét tekintve. Ilyen körülmények között érdemes megvizsgálni, hogy milyen kép él a társadalomban, jelesül a szülőkben az iskoláról. Ennek gyakorlati haszna lehet az iskola pedagógiai munkájára nézve s általános jelentősége az oktatás, mint nagy társadalmi szolgáltatórendszer megítélése szempontjából. Természetesen nem tételezhetjük fel, hogy a felvázolt kép homogén lesz: várhatóan tükrözi majd az iskolarendszer és az eltérő szülői tapasztalatok differenciáltságát. E két tényező közötti összefüggés bonyolult, a tagolt struktúra és a gyakran egymástól nagyon különböző iskolák gyakorlata eltérő tapasztalatokhoz juttatja a szülőket, amelyek talaján sarjadó szülői elvárások majd visszahatnak magára az intézmény(rendszer)re is. Ráadásul a szülők tapasztalati bázisa nem véletlenszerűen adódik: 1993 óta törvényesen biztosított joguk, hogy a kötelező iskoláztatás időszakában is megválasszák gyermekeik tanintézményét. S bár e joggal való élést számos külső tényező korlátozhatja, a szülők értékeléssel átszőtt tapasztalatai egyre inkább a tudatos választásaik nyomán megismert, igényeiknek, előfeltevéseiknek jól-rosszul megfelelő iskolák gyakorlatából származnak.

A szülők neveléssel kapcsolatos vélekedéseit, gyermekképét, nevelési stílusát empirikusan elsősorban az úgynevezett laikus neveléselmélettel összefüggésben vizsgálták (Goodnow-Collins 1990; Buri 1991; Szabó 1998; Hunyadyné 2001). Az iskoláról kialakult benyomások megismerésére irányuló viszonylag kevés vizsgálat elsősorban az iskola céljaira, funkcióira vonatkozó nézeteket tárta fel (Furnham 1988); a kutatók leírták a szülők elvárásait az ideális tanárral szemben (Joseph – Burnaford 2001; Efron – Joseph 2000), s elemezték az iskolai sikeres és kudarcos teljesítményekre reagáló szülői magyarázatokat, magatartásformákat. Egy további kutatási irány, a szülők iskolaválasztási szempontjainak vizsgálata (Brantlinger 1996). Magyarországon a kilencvenes években kapott nagy hangsúlyt egyidejűleg a kötelező iskolai körzetek megszűnésével, az iskolaválasztás jogának kodifikálásával, majd a felhasználók igényeire és elégedettségére is építő minőségbiztosítás elterjedésével (Szekszárdi 2000).

Szociálpszichológiai kutatások kedvelt kategóriája az imázs (Cuban 1986; Johnston 1992; Earle 1994; Burnaford-Hobson 2001; Fischer – Kinfer 2001). A heterogén értelmezések közös magja („valakiről vagy valamely intézményről a köztudatban élő kép") a pedagógiai kutatások számára is alkalmas kiindulópont, de – éppen általánossága miatt – célszerű empirikus műveletek révén konkretizálni, remélve, hogy e vizsgálatok eredményeképpen nemcsak a társadalom (esetünkben a szülők) iskolaképéről tudunk többet, hanem egy strukturáltabb imázsfogalomhoz is eljutunk.

7.1.2. Kutatásunkban a szülők iskolaképét négy összefüggésben vizsgáltuk

1. Milyen társadalmi funkciót rendelnek az iskolához, szerintük az iskola mit biztosít általában a gyermek fejlődéséhez, ugyanakkor mit tapasztalnak, hogy konkrétan az az intézmény, amellyel gyermekükön keresztül aktuális kapcsolatban állnak, ebből mit vállal?

2. Az imázsnak döntő mozzanata a tapasztalaton nyugvó értékelés, ezért meg kell ismernünk a szülők iskolával való elégedettségének mértékét és tartalmát.

3. Az elégedettség hátterében ott munkál az a tény, hogy a szülők valóban választották-e a véleményezett iskolát, ha igen, miért, milyen motívumok alapján. Újravá- lasztási szándékaik részben elégedettségüket, de tényleges mozgásterüket is jelzi, sőt arról is adnak információt, hogy más iskolákhoz képest hogyan látják a saját gyerekük iskoláját.

4. Az iskolához kötődő elvárások és értékelések többnyire személyi vetületben jelennek meg, akár a választási motívumok között, akár az iskolai légkör, a szervezeti kultúra egyik elemeként, elsősorban a pedagógushoz kapcsolódóan fogalmazódnak meg.

A vizsgálat célcsoportja a szülők mintája volt, akiknek nézeteit (több vonatkozásban) összevetettük gyermektelen felnőttek vélekedéseivel. Az országos rétegzett minta kiválasztásának szempontja a településjelleg és a gyerek által látogatott iskola típusa, fenntartója volt. A mintavétel négy területre (a fővárosra és három, egymástól társadalmi ismérvekben elütő vidéki régióra) összpontosult. 2000/2001 fordulóján a kérdezőbiztosok 400+100 fő 25-40 év közötti felnőttet kerestek meg Budapesten, Borsod, Győr-Moson-Sopron és Csongrád megyében a megyeszékhelyeken, egy-egy 30-40 ezer lakosú kisvárosban és a környező kistelepüléseken. A teljes mintát tagolta még két szempont: a) a vizsgálat céljainak megfelelően gyerekeiket különböző fenntartójú iskolába járató szülőket kérdeztünk. A mintában 300 szülő gyereke önkormányzati iskolába járt, 50-50 fő (a valóságos arányokat felülreprezentálva) egyházi, illetve alapítványi, magán, úgynevezett „alternatív" iskolát látogatott. Természetesen a fentiekben leírt területi megoszlásban, tehát a relatíve kis alminta sok egyházi, illetve alternatív iskolával kapcsolatos szülői tapasztalatforrást jelent. b) A teljes mintában az általános iskolás

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

gyerekek szülei vannak – kérésünkre – többségben, a megállapítások is elsősorban rájuk vonatkoztatva bizonyítottak. A kiterjedt empirikus anyag adatainak elemzése a szülő iskolaképének, az intézménnyel kapcsolatos elvárásainak különbségeit és változásait a gyermek életkorával, a választott (vagy kényszerűen adódó) iskola típusával, jellegével, a szülő nevelési attitűdjével és társadalmi determinánsaival összefüggésben világítja meg. Most csak annak a 401 szülőnek az adatait elemzem, akiknek a gyerekei – többnyire a szülők választása alapján – aktuálisan háromféle, az intézmény fenntartója szerint megkülönböztetett iskolába járnak.

A kérdőíves interjúban zárt és nyílt kérdések váltakoztak. Az alábbiakban összefoglalom a négy fő változó vizsgálatának eredményeit mind a minta egészére, mind az egyes iskolatípusokhoz kapcsolódó részmintákra vonatkozóan. Megjegyzendő, hogy a mintaegész válaszaira értelemszerűen a legnagyobb létszámmal képviselt „önkormányzati" részminta nyomja rá bélyegét, de figyelemre méltó az az esetenként előforduló két véglet: ha az önkormányzati részminta megosztottsága miatt a válaszok többsége, a mintaegész tőle eltérően alakul, illetve ha a részminták álláspontja osztatlanul egybevág.

7.1.3. Eredmények

7.1.3.1. 1. Az iskola feladatai általában és a gyermek iskolája által vállalt célok a szülők véleménye szerint

A szülőknek felkínáltunk egy az iskola lehetséges feladatait tartalmazó kérdéssort (Halász – Lannert 2000), amelynek mind a 22 nemével kapcsolatban háromfokozatú skálán fejezték ki, mennyire tartják fontosnak vagy jelentéktelennek a gyermek fejlesztésében.

Az iskola legfontosabb feladatai

11.40. táblázat -

A teljes mintában (N=401)		A szülői almintákban					
		ÖNK* (N=299)		ALT** (N=50)		EGYH*** (N=52)	
1. A gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,88	1. A gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,88	1. A gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,96	1. Tisztességre, erkölcsre nevelés	2,88
2. Az anyanyelv megfelelő elsajátíttatása	2,80	2. Az anyanyelv elsajátíttatása	2,81	2. Az egyéni képességek fejlesztése	2,86	2. A gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,78
3. Az egyéni képességek fejlesztése	2,78	3. Az egyéni képességek fejlesztése	2,77	3. Az anyanyelv elsajátíttatása	2,84	3. Szeretettelje s bánásmód	2,78
4. Tisztességre, erkölcsre nevelés	2,76	4. Tisztességre, erkölcsre nevelés	2,74	4. Szeretettelje s bánásmód	2,80	4. Az anyanyelv elsajátíttatása	2,71
5. Idegen nyelv megtanítása	2,73	5. Felkészítés a továbbtanulásra	2,74	5. Az együttműködési képesség fejlesztése	2,80	5. Az együttműködési képesség fejlesztése	2,71

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

						6. Felkészítés a továbbtanulásra	2,71

* ÖNK – gyermekük önkormányzati iskolába jár.

ALT – gyermekük alternatív (alapítványi vagy magánszemély fenntartójú) iskolába jár. EGY – a gyermeket egyházi iskolába íratták be.

Az adatsorból csak az öt legfontosabbnak tartott feladatot emeljük ki: *„a gondolkodás, az értelem fejlesztése”* (2,88); *„az anyanyelv megfelelő elsajátíttatása”* (2,80); *„az egyéni képességek fejlesztése”* (2,78); *„tisztességre, erkölcsre nevelés”* (2,76); *„idegen nyelv megtanítása”* (2,73).

A lényegében azonos mértékben fontosnak tartott feladatok döntően az iskola oktatási tevékenységével, illetve általános morális nevelési kötelezettségével függ össze. A rangsor végén a vallásos nevelés (1,89); a szexuális nevelés és a játék, szórakozás szervezése (egyaránt 2,16 ponttal); a szakmatanulás (2,17) és az egyéni érdekek képviseletére való felkészítés (1,34), vagyis a gyerekek életkora miatt még nem aktuális szakmatanulás mellett a hagyományosan a privát szférába tartozó nevelési feladatok találhatóak.

A gyereküket önkormányzati iskolába járató szülők lényegében ugyanazokat a feladatokat preferálják, mint a teljes minta, pusztán az idegen nyelv tanulását előzi meg egészen kis különbséggel a „felkészítés a továbbtanulásra” (2,74) iskolai feladata. Az alternatív iskolába járó gyerekek szülei esetében a öt kiemelt feladat sorrendje, tartalma és pontértéke változott: a „gondolkodás fejlesztését” (2,96) az „az egyéni képességek fejlesztése” (2,84) követi, majd azonos fontosságúnak ítélve (2,84) „az anyanyelv elsajátíttatása” és a „szeretetteljes bánásmód” kialakítása következik, ötödikként megjelenik a „másokkal való együttműködésre nevelés” (2,80) fontos feladata. A gyereküket egyházi iskolába járató szülők mindenekelőtt a „tisztességre, erkölcsre nevelést” (2,88) tartják a legfontosabbnak, azonos mértékben (2,78) „a gondolkodás fejlesztését” és a „szeretetteljes bánásmódot”; végül ugyancsak azonos jelentőséget tulajdonítanak az „anyanyelvi nevelésnek, a továbbtanulásra történő felkészítésre és az együttműködési készségfejlesztésére” (2,71).

Ha a háromfajta iskola szülőcsoportját a szerint hasonlítjuk össze, hogy a fenti feladatok közül melyik csoport melyiket preferálta leginkább, akkor azt tapasztaljuk, hogy szinte mindegyiket a legmagasabb pontszámmal az alternatív csoport értékelte, az önkormányzatiak csupán a továbbtanulást, az egyházi iskolába járó gyerekek szülei viszont a tisztességre nevelést tartják fontosabbnak, mint a másik két szülőcsoport. Jellegzetes különbség az alternatív és az egyházi csoport között az „egyéni képességek fejlesztése” és a „tisztességre nevelés” feladatok helyzete: a képességfejlesztés az alternatív csoportban a legfontosabb s csak harmadik rangsorukban a tisztességre nevelés említése, az egyházi csoport éppen fordítva, ők igénylik legjobban a tisztességre, erkölcsre nevelést s legkevésbé az egyéni képességek fejlesztését.

A szülők nyílt kérdéssel jellemezhették a gyerek aktuális iskolájának vállalt s általuk felismert három legfontosabb célját.

A gyerek aktuális iskolájának három legfontosabb célja

11.41. táblázat -

A teljes mintában		A szülői almintákban					
		ÖNK*		ALT**		EGYH***)	
1. Nevelés	40,60	1. Nevelés	49,47	1. Tehetségfejlesztés	42,00	1. Vallásos nevelés	65,38
2. Tanítás	33,33	2. Tanítás	41,40	2. Vallásos nevelés	28,00	2. Erkölcsi nevelés	36,53

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

3. Fel- készítés a tovább- tanulásra	19,79	3. Idegen nyelv oktatása	21,05	3. A gondol- kodás fejlesztése	26,00	3. Fel- készítés a tovább- tanulásra	25,00

* ÖNK – gyermekük önkormányzati iskolába jár.

ALT – gyermekük alternatív (alapítványi vagy magánszemély fenntartójú) iskolába jár. *** EGY – a gyermeket egyházi iskolába íratták be.

A megkérdezettek fele (52,88%) nem tudott erre a kérdésre válaszolni. (Az önkormányzati csoport legnagyobb arányban, 63,85%, az alternatív csoportnak mindössze 18%-a bizonyult tájékozatlannak.)

A teljes minta leggyakoribb válaszai szerint a „nevelés” (40,60%), „a tanítás” (33,33%), „a továbbtanulásra felkészítés” (19,79%) jellemzi a gyerek iskoláját. Az önkormányzati csoportban a különbség annyi, hogy a harmadik helyen az „idegen nyelv tanítása” (21,05%) áll. Jelentősen eltér viszont a másik két szülőcsoport iskolajellemzése: az alternatív csoport „a tehetségfejlesztést” (42,0%), a „vallásos nevelést” (28,0%) és a „gondolkodás fejlesztését” (26,0%) tartja a három legjellemzőbb vonásnak, míg az egyházi iskolai szülőcsoport értelemszerűen a „vallásos nevelést” (65,38%), az „erkölcsi nevelést” (36,53%) és a „továbbtanulásra felkészítést” (25,0%).

Az alminták sajátosságai még figyelemre méltóbbak, ha az elemzésbe bevonjuk az iskolák jellemzésére használt összes célelemet. Tartalmuk szerint hat csoportot képeztünk: I. oktatással, II. képességfejlesztéssel, III. neveléssel, IV. szervezeti sajátosságokkal összefüggő karakterisztikák, V. egyebek, VI. „nem tudja” válaszadók csoportja.

Az oktatási és nevelési célelemek aránya a gyerek aktuális iskolájában[1]

11.42. táblázat -

Teljes minta (N=399)		Alminták					
		ÖNK* (N=285)		ALT** (N=50)		EGYH*** (N=52)	
oktatási	nevelési	oktatási	nevelési	oktatási	nevelési	oktatási	nevelési
célelemek		célelemek		célelemek		célelemek	
107,75	86,90	135,05	74,71	88,00	110,00	97,98	146,08[2] 80,70[3]

1. A három választás 300%.

2. A vallásos nevelés említési gyakorisága önmagában 65,38%.

3. A „vallásos nevelés” nélkül.

ÖNK — gyermekük önkormányzati iskolába jár.

ALT — gyermekük alternatív (alapítványi vagy magánszemély fenntartójú) iskolába jár.

EGY — a gyermeket egyházi iskolába íratták be.

Ha az összes oktatásra és nevelésre vonatkozó célelemet tartalmazó I. és III. csoportot összevetjük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a szülők szerint az oktatás dominál általában (107,75 – nevelés: 86,94%) az iskolákban, az önkormányzati iskolákban (135,05% – nevelés: 74,71%) s az egyházi iskolákban is, ha a vallásos nevelést az

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

iskola létrehozásának princípiumaként s nem egy a többi feladathoz hasonlóan vállalható vagy mellőzhető nevelési feladatként tekintjük (97,98% – nevelés: 80,70%; a vallásos neveléssel 146,08%). Az oktatás és nevelés viszonya egyedül az alternatív iskolai szülőcsoport szerint más: az általuk aktuálisan jellemzett intézményekre a nevelési célok dominanciája jellemző (88,0% – nevelés: 110,0%). Ugyanez a csoport kiugróan magas arányban jellemezte iskolájukat a képességfejlesztés fontosságával: az önkormányzati csoportnál közel ötször (4,94-szer), az egyházi iskolai szülőknél majdnem hétszer (6,76-szor) gyakrabban említették a II. csoportba tartozó célokat.

7.1.3.2. 2. A szülők elégedettsége az iskolával

A megkérdezetteknek 10 megállapítást ajánlottunk fel, hogy a hozzájuk kapcsolódó ötfokozatú skálák segítségével jelezzék, mennyire elégedettek gyermekük iskolájával.

A teljes szülői mintában a tíz item pontértékéből számított átlag: 4,21. Az iskolák jellemzői közül leginkább a tanítással (4,52) és a gyerekekkel való bánásmóddal (4,32) elégedettek. A három szülőcsoport között az iskolával való elégedettséget tekintve is jellegzetes különbségek vannak: a legkevésbé elégedettek azok, akik önkormányzati iskolába járatják gyereküket (4,12); legmagasabb az elégedettség mértéke az egyházi iskolai szülőcsoportban (4,52), az alternatív iskolai szülők a másik kettő között, de az egyháziakhoz közelebb foglalnak helyet (4,42). Ha az átlagos összpont- értékek mögött az egyes megállapítások pontértékeit is összehasonlítjuk, azt tapasztaljuk, hogy valamennyi item pontértéke az önkormányzati szülőcsoportban a legalacsonyabb. Az alternatív iskolákhoz kötődő szülők a legelégedettebbek a tanítás színvonalával (4,76), a gyerekekkel való bánásmóddal (4,60) és a szülőkkel fenntartott kapcsolatokkal (4,54). Az egyházi iskolai szülőcsoport magas elégedettsége az iskolában folyó neveléssel (4,61), a továbbtanulásra felkészítés sikerességével (4,58), a fegyelmezés módjával és eredményeivel (4,50), a pedagógusok közötti viszonyok alakulásával (4,39), valamint az intézmény anyagi-pénzügyi feltételeivel (4,59), az épületek gondozottságával (4,51) függ össze. Úgy tűnik, ez utóbbi szülőcsoport igényei és tapasztalatai találkoznak a legnagyobb arányban.

7.1.3.3. 3. Iskolaválasztások és választási motívumok

Amint jeleztük az iskolaimázs alakulásában a szülők tapasztalatai és választási szándékai, motívumai bonyolult kölcsönhatásban állnak. Az iskola iránti értékelő viszonyulásukat bizonyára befolyásolja, hogy módjukban állt-e megválasztani gyermekük intézményét? A szülők nagy többsége számára adott volt az iskolaválasztás lehetősége s élt is vele. (Teljes minta 88,5%, önkormányzati csoport 84,9%, alternatív 100%, egyházi csoport 98,1%. Az önkormányzati és az alternatív szülőcsoport megélt választási lehetőségei szignifikáns mértékben különböznek, p=0,004) Akik nem választhattak, azok többsége olyan településen él, ahol nincs több iskola (42,6%), de felmerült a magyarázó indokok között a gyermeket hátrányosan érintő iskolai szelekció is, a képzés anyagi terhei s néhány egyéb motívum.

Az iskolaválasztási motívumok megismerését zárt kérdéssel kíséreltük meg: 12 lehetséges motívumról mondták el a válaszadók, hogy befolyásolták-e őket döntésükben vagy sem.

11.43. táblázat -

A teljes mintában (N=355)		A szülői almintákban					
		ÖNK* (N=253)		ALT** (N=51)		EGYH***(N=51)	
1. Közel van	55,6	1. Közel van	68,4	1. Jól érzik a gyerekek magukat	74,5	1. Vallásos nevelés	74,5
2. Jó eredményei vannak az iskolának	45,0	2. Jó eredményei vannak az iskolának	52,3	2. Jók a pedagógusok	52,9	2. Jól érzik a gyerekek magukat	56,9
3. Jól érzik a gyerekek magukat	40,5	3. Jól érzik a gyerekek magukat	30,5	3. Speciális képességet fejleszt	35,3	3. Jó eredményei vannak az iskolának	37,3

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4. Jók a tanárok	33,2	4. Jók a pedagógusok	29,7	4. Hasonló gyerekek járnak oda	33,3	4. Jók a pedagógusok	31,4
5. Hasonló gyerekek járnak oda	21,8	5. Továbbtanulási lehetőség	20,7	5. Vallásos nevelés	21,6	5. Közel van	31,4

* ÖNK – gyermekük önkormányzati iskolába jár.

ALT – gyermekük alternatív (alapítványi vagy magánszemély fenntartójú) iskolába jár. *** EGY – a gyermeket egyházi iskolába íratták be.

A teljes populáció öt leggyakoribb iskolaválasztási motívuma: „közel van” (55,6%), „jó eredményei vannak az iskolának” (45,0%), „jól érzik ott magukat a gyerekek” (40,5%), „jók a tanárok” (33,2%), a sajátjához „hasonló gyerekek járnak oda” (21,8%). A válaszadóknak tehát több mint a fele a térbeli közelség szerint választotta ki az iskolát, ami nem egyszerűen kényelmi szempont, hanem a gyerek életmódját, életminőségét befolyásoló tényező lehet. Ugyanakkor az iskolaimázsnak semmiképpen nem érdemi alkotóeleme. Az önkormányzati iskolai szülőcsoportban ez az arány még sokkal magasabb (68,4%), ami önmagában megkérdőjelezi, vajon esetükben valódi választás zajlott-e. Más a helyzet az alternatív iskolát választók körében: háromnegyedük (74,5%) választási motívuma az, hogy a „gyerekek ott jól érzik magukat”; ők említik legnagyobb arányban azt is, hogy a választott iskolában „jók a pedagógusok” (52,9%, p=0,005), s kétszer-háromszor gyakrabban említik választásuk indokául a gyerek „speciális képességeinek fejlesztési igényét” (35,3%). (Érdemes megjegyezni, hogy az iskoláról alkotott egyedi kép kialakulását segítheti a csak az intézményre jellemző sajátos kínálatot nyújtó speciális program. A vizsgálati mintából mindössze 68-an kerestek és 33-an találtak ilyen programokat, módszereket, egyedi oktatásszervezési módokat.) Az egyházi iskolai szülőcsoport számára a döntő választási motívum a „vallásos nevelés” igénye volt (pontosan olyan arányban, mint az alternatívok számára a gyerek jó közérzetének biztosítása).

Az előzetes közvetett tapasztalatokon és elvárásokon alapuló iskolaválasztást a közvetlen tapasztalatok valószínűleg nagyrészt visszaigazolták, mert arra a kérdésre, hogy megismételné-e korábbi döntését, ismét ebbe az iskolába íratná-e gyermekét, a minta 83,25%-a válaszolt igennel.

Az iskola újraválasztásának szándéka

11.44. táblázat -

Szándék	Teljes minta	Szülői alminták		
		ÖNK*	ALT**	EGYH***
Igen	83,25	81,21	94,00	84,62
Nem	7,50	8,72	-	7,69
Nem tudja	9,25	10,07	6,00	7,69

* ÖNK – gyermekük önkormányzati iskolába jár.

ALT – gyermekük alternatív (alapítványi vagy magánszemély fenntartójú) iskolába jár. *** EGY – a gyermeket egyházi iskolába íratták be.

Különbségek itt is adódtak a három szülőcsoport között: az önkormányzati iskolai szülők a többieknél kisebb arányban határozottak a pozitív döntésben, s minden ötödik-hatodik közülük még bizonytalan vagy határozottan elutasítja az aktuális intézményt. Egyértelműbb az egyházi iskolai szülők csoportja, s majdnem 100%-ában választanák újra az intézményt a gyereküket alternatív iskolába járató szülők. A nyílt kérdésre adott indoklások elsősorban a közérzetet, bánásmódot, légkört említik.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Az iskola újraválasztásának motívumai

11.45. táblázat -

Teljes minta		Szülői alminták					
		ÖNK*		ALT**		EGYH***	
1. Általános elégedettség	38,87	1. Általános elégedettség	41,10	1. Jó bánásmód	47,92	1. Általános elégedettség	35,29
2. A gyerek jó közérzete	19,44	2. Jó tanárok	20,44	2. Jó iskolai légkör	35,42	2. Jó iskolai légkör	27,45
3. Jó bánásmód	18,16	3. Térbeli közelség	17,12	3. A gyerek jó közérzete	31,25	3. A gyerek jó közérzete	23,53

* ÖNK – gyermekük önkormányzati iskolába jár.

ALT – gyermekük alternatív (alapítványi vagy magánszemély fenntartójú) iskolába jár. *** EGY – a gyermeket egyházi iskolába íratták be.

Mindháromról kiugró gyakorisággal nyilatkoznak az alternatív iskolai szülők (31,25% – 47,92% – 35,42%), viszont egyik sem tartozik az önkormányzati szülők három legfontosabb indoka közé. Ok inkább valamiféle általános elégedettséget, az iskola közelségét és a jó tanárok létét hangsúlyozzák (41,10% – 17,12% – 20,55%). Figyelemre méltó, hogy a legutóbb említett szempont a jó oktatással együtt az egyházi iskolai szülőcsoport indokai között merül fel számottevő, azonos gyakorisággal (13,73%)

7.1.3.4. 4. Elégedettség a tanároddal

Az iskolával kapcsolatos szülői elvárások fő letéteményesei a pedagógusok: a szülök választási motívumaik, elégedettségük forrása, elvárásaik jellege döntően a gyerekük közérzetére és a vele való bánásmódra irányul, ezek realizálója, alakítója az iskolában a tanító, a tanár. Ezért tartottuk fontosnak megkérdezni a szülőket, hogy kit tartanak jó és rossz tanárnak. Válaszaikban nyilván keverednek korábbi és aktuális tapasztalatok, de bizonyosan nem az ideális személyiségről nyilatkoztak, mivel konkrét személyt, gyermeke legjobbnak/legrosszabbnak tartott pedagógusának felidézését, jellemzését kértük tőlük.

A „jó tanár" jellemzése

11.46. táblázat -

Teljes minta (N=386)		Szülői alminták					
		ÖNK* (N=286)		ALT** (N=48)		EGYH*** (N=52)	
1. Elfogadó, türelmes	34,54	1. Elfogadó, türelmes	31,60	1. Elfogadó, türelmes	56,25	1. Elfogadó, türelmes	30,77
2. Szeretettelje s	27,84	2. Kedves, közvetlen	26,39	2. Felkészült, jó tanár	37,50	2. Szeretettelje s	30,77
3. Kedves, közvetlen	23,45	3. Szeretettelje s	26,04	3. Szeretettelje s	35,42	3. Felkészült, jó tanár	25,00

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

4. Felkészült, jó tanár	22,42	4. Felkészült, jó tanár	19,44	4. Sokat foglalkozik a gyerekekkel	27,08	4. Sokat foglalkozik a gyerekekkel	25,00
5. Következetes	18,81	5. Következetes	18,75	5. Következetes	16,67	5. Kedves, közvetlen	23,08

* ÖNK — gyermekük önkormányzati iskolába jár.

ALT — gyermekük alternatív (alapítványi vagy magánszemély fenntartójú) iskolába jár. EGY — a gyermeket egyházi iskolába íratták be.

A jó tanárt jellemző tulajdonságlista élén a teljes mintában és a szülői alcsoportokban az elfogadó, türelmes tulajdonságpár áll (átlagosan 34,54%-os említési gyakorisággal, amelyhez képest is kiugróan magas az alternatív iskolai csoportban tapasztalt 56,25%-os gyakoriság). A tolerancia igényhez azután hasonló jellemzők társulnak: a jó pedagógus kedves, közvetlen (elsősorban az önkormányzati iskolai szülők csoportjában) és szeretetteljes (mindhárom csoportban), s az alternatív és egyházi iskolai csoport tagjai szerint – némileg gyakrabban említve – felkészült szakember is.

A hosszú pozitív tulajdonságlista csoportokra bontható: a tanár I. oktatással, II. neveléssel, III. a társas kapcsolatok alakításával összefüggő vonásai, illetve IV. személyes tulajdonságai. Az egyes tulajdonságcsoportok részesedését tekintve a jó tanár jellemzésében azt tapasztaltuk, a neveléssel kapcsolatos jellemzők gyakorisága megelőzi az oktatással összefüggő vonásokét mind a teljes mintában (88,93% – oktatás: 79,11%), mind az összes szülői alcsoportban (önkormányzati 80,91% – oktatás: 78,81%; alternatív 125,0% – oktatás: 79,16%; egyházi (100,0% – oktatás: 80,77%).

11.47. táblázat -

Teljes minta (N=363)		Szülői alminták					
		ÖNK* (N=274)		ALT** (N 47)		EGYH*** (N=42)	
1. Kiabál, ordibál	11,29	1. Kiabál, ordibál	12,04	1. Rossz a viszonya a gyerekekkel	14,89	1. Kiabál	11,90
2. Következetlen	10,74	2. Következetlen	12,04	2. Nem jól magyaráz	8,51	2. Következetlen	7,14
3. Rossz a viszonya a gyerekekkel	8,54	3. Kivételez	8,76	3. Kiabál, ordibál	6,38	3. Kivételez	7,14
4. Kivételez	8,26	4. Rossz a viszonya a gyerekekkel	8,03	4. Következetlen	6,38	4. Nem jól magyaráz	7,14
5. Nem jól magyaráz	7,16	5. Nem jól magyaráz	6,93	5. Kivételez	6,38	5. Rossz a viszonya a gyerekekkel	4,76

* ÖNK – gyermekük önkormányzati iskolába jár.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

ALT – gyermekük alternatív (alapítványi vagy magánszemély fenntartójú) iskolába jár. EGY – a gyermeket egyházi iskolába íratták be.

A szülők nem szívesen idézték fel a rossz tanár emlékét: 12,12%-uk nem válaszolt, illetve 130 fő (35,81%) azt mondta, nem volt ilyen élménye. Akik vállalkoztak a negatív tulajdonságok felsorolására, azok leggyakrabban verbális agresszióról számolnak be („kiabál, ordibál" – 11,29%), illetve szakmai problémaként említik, hogy „következetlen"; kiszámíthatatlan volt a tanár (10,74%). Az alternatív szülők csoportjában a negatív tulajdonságok is a gyerekkel való bánásmóddal függnek össze (14,89%), de ők említik meg a rossz pedagógus jellemzőjeként azt is, hogy nem fontos számára a gyermek tudása (8,51%).

Az egyházi iskolai szülők viszont *a fegyelmezett, következetes, határozott munkát* hiányolják.

7.1.4. Összegzés

A négy változó vizsgálati eredményeit áttekintve megállapíthatjuk, hogy a szülők iskolához fűződő viszonya és az iskoláról kialakított képe nem egységes: a plurális közoktatásban már kialakult az egyházi és alternatív iskolák „közönsége". Ok a többségnél határozottabb elképzeléssel rendelkeznek arról, hogy milyen iskolát szeretnének választani gyerekeiknek, s céltudatosabban meg is keresik, ki is választják a megfelelőnek gondolt intézményt. Ezek a szülőcsoportok a tudatos választás következményeként is elégedettebbek a gyerekeiket önkormányzati iskolába járató szülőknél.

A fenntartói szándékokat tekintve határozott profilú alternatív és egyházi iskolák markánsan különböznek a szülők szemében is: az egyházi iskolai szülőcsoport iskolaimázsának fundamentuma a vallásos-erkölcsi nevelés, amelyhez a tanárra-diákra egyaránt kiterjedő fegyelmezett, következetes munka társul, aminek gyümölcse a sikeres továbbtanulási mutatókban is megragadható. Ehhez képest az alternatív intézményt választó szülők iskolaképének centrumában a toleráns, a gyerek egyéniségére, tehetségére figyelő, szeretetteljes bánásmód áll, amelynek hátterében a felkészült, jó tanári egyéniség fejti ki nevelő-oktató hatását.

Az önkormányzati iskolák tényleges heterogenitása, olykor jellegtelensége a szülők iskolaimázsának alakulását is lassítja. Mégis körvonalazódni látszik egy belső ellentmondás a szülők elvárásai és tapasztalatai között: intézményválasztási motívumaikban, a tanárral kapcsolatos attribúcióikban a neveléssel, a gyermekkel való bánásmóddal összefüggő elemek dominálnak, gyermekeik aktuális iskolájában viszont az oktatással kapcsolatos feladatok, célok vállalását érzékelik inkább.

Ez a kérdés egy általánosabb összefüggést is érint: úgy tűnik, a szülők számára általában igen nagy (a korábbi tapasztalatokhoz képest talán növekvő) jelentőségű, hogy gyermekük jól érezze magát az iskolában, ott jól (szeretetteljesen, elfogadóan, toleránsan) s lehetőség szerint egyénre szóló figyelemmel foglalkozzanak vele, tisztességre, erkölcsre neveljék. Nem látjuk nyomát annak, hogy a szülők iskolaképébe egyoldalúan csak a tanulási teljesítményre orientált erőfeszítések férnének bele, s ilyen irányba gyakorolnának presszíót (legalábbis az általános) iskolára, de annak sem, hogy a nevelést pusztán a családi szocializáció részének, a szülői kompetenciába tartozó feladatnak tartanák. Iskolával kapcsolatos nevelési elvárásaiknak azonban nem a tartalma újszerű: szinte minden vonatkozásban a nevelés módját fogalmazzák elvárássá, választási motívummá, az elégedettség indokává vagy akár tanári jellemzővé. S a nevelés módjának, stílusának az intézmény légkörére, a tanár-diák kapcsolatára, a gyerekek közérzetére kisugárzó hatása révén már más a szülők iskolaképe is: sokan lágyabb, a magyar iskolarendszer hagyományaitól távoli, „gyerekbarát" iskolát szeretnének.

Az aktuális iskolával való viszonylag magas elégedettségi mutatókból, az intézménnyel kapcsolatos újraválasztási szándékok alakulásából arra következtethetnénk, hogy meg is találják. Azonban vizsgálatunk más adatai – s köznapi tapasztalataink is – óvatosságra intenek: nem elhanyagolhatók azok száma sem (minden nyolcadik-kilencedik szülő), akik nem választanák újra az iskolát vagy bizonytalanok; túlságosan magas azoknak az aránya, akinek külső okokból nincs választási lehetőségük, akinek az iskola közelsége nemcsak a gyermek kímélése miatt fontos választási indok, hanem a család életmódjához kötődő kényszerválasztást jelent. Vannak adatok arra nézve is, hogy a szülők az iskolával kapcsolatban nehezen változtatnak: pl. olyan potenciális konfliktus-helyzetben is, amikor a gyerek tartós szorongásos gyomorfájásban szenved, a szülőknek csak egy kis töredékében (s csupán az alternatív iskolai szülőcsoportban) fogalmazódik meg a lehetőség, hogy más iskolába íratná gyermekét.

Úgy tűnik tehát, hogy kialakulóban van a szülők újfajta iskolaképe, ami megfelel az iskola megváltozott társadalmi helyzetének, differenciáltságának, „szolgáltató" jellegének, de az iskolával kapcsolatos magatartásuk még nem alakult át, nem jött létre közöttük és az intézmény között egy újfajta kapcsolat és párbeszéd.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

7.1.5. Hivatkozások

Brantlinger, E. – Majd-Jabbari M. – Guskin, S. L. 1996. Self-interest and liberal educational discourse: How ideology Works for middle-class mothers. American Educational Research Journal, 3. 571–597.

Buri, J. R. 1991. Parental Authority uestionnaire. Journal of Personality Assesment, 57. 110–119.

Burnaford, G. E. – Hobson D. 2001. Responding to Reform: Images for Teaching in the New Millennium. In Joseph, P. B. – Burnaford, G. E. (eds.): Images of Schoolteachers in America. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London, Mahwah, New Yersey, 229-245.

Chicago Department of Cultural Affairs 1998. Chicago schools guilts millennium project. Chicago.

Cuban, L. 1986. Principaling: Images and roles. Peabody Journal of Education, 63 (1), 107–119.

Earle, R. S. 1994. In search of teaching metaphors: Images of the classroom. Educational Technology, 34 (6), 34–37.

Efron, S. – Joseph, P. B. 1994. Reflection in a mirror: Teacher-generated metaphors from self and others. In Josepf, P. B. – Burnaford, G. E. (eds.): Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America. Paragons Polarities, Complexities St.Martin's Press, New York, 54–78.

Eisner, E. W. 1985. The educational imagination: On the design and evaluation of school programs.New York, Macmillan.

Fischer, J. – Kinfer, A. 2001. Constructing and Discovering Images ofYour Teaching. London, Lawrence Erlbaum Associates, 93–115.

Furnham, A. F. 1988. Lay Theories: Everyday Understanding of Problems is the Social Sciences. Oxford, Pergamon.

Goodnow, J. J. – Collins, W. A. 1990. Development According to Parents, The Nature Sources, and Conseguences ofParents' Ideas. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) 2000. Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

Hunyady Györgyné 2001. Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In Tanulmánykötet. NYME-Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, 67–73.

Johnston, S. 1992. Images: Away of understanding the practical knowledge of student teacher. Teaching and Teacher Education, 8 (2), 123–136.

Liebman, A. (ed.) 1990. Schools as collaborative cultures: Creating the future now.New York, Falmer.

Szabó Éva 1998. Laikus és professzionális nevelők nézetei az iskolai nevelésről.Kézirat. PhD-értekezés. Budapest, ELTE.

Szekszárdi Júlia 2000. Az iskolák belső világa. In Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 239–272.

7.2. G.2. RÉTHY ENDRÉNÉ – A tanulók tanulási motívumaival kapcsolatos „saját hangja"[27]

(Részletek)

[...]

Pedagógiai megfontolásból vizsgálatunk során a tanulási motiváció négy szintjét különítettük el, valamint számoltunk a demotivációval is.

[27]In Réthy Endréné: Motiváció-tanulás-tanítás. Budapest, 2003, Nemzeti Tankönyvkiadó, 117–152.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

1. Beépült (internalizált), belső tanulási motivációról akkor beszélünk, amikor a tanuló lelkiismerete, kötelességtudása alapján tesz eleget az iskolai követelményeknek. A tanuló egy értékrendet sajátít el, ez az értékrend jelent számára hajtóerőt. Forrása az az értékrend, amely a szocializációs folyamat során a gyermekben beépült és megszilárdult. Egy a társas közegből belsővé vált értékrend, egy szociálisan konstruált hajtóerő működik (bár nem szeretem a feladatot, de bennem van a kötelességérzet, hogy ezt a feladatot végre kell hajtanom). A tanulás a társadalommal, önmagával szembeni erkölcsi kötelességgé lesz. Az iskolai kívánalmak akkor épülnek be, ha olyan követelményekké válnak, amelyeket a tanuló önmagával szemben támaszt. [...]

A beépült motívumok olyan belső hajtóerőt jelentenek, amelyek nem a feladat tartalmához, hanem a személyiségen belüli más tényezőkhöz (kötelességérzet, becsület, erkölcs, tehát az adott társadalmi környezetben kialakult s az egyén által interiorizált értékrendek) kapcsolódnak. A tanulási motivációnak ezt a szintjét olyan átfogó motivációnak tekintjük, mely a tanuló személyiségét, énjét mozgósítja, bevonja a tanulásba. Általánossá válik a teljes iskolai elvárásrendszer relációjában, általa a tanulás fokozatosan függetlenedik a külső megerősítőktől. Az elért eredmények, a teljesítmény megerősítőleg hat a tanulók énképére, s az esetleges kudarc rossz lelkiismerethez vezet.

2. Belső (intrinzik) tanulási motivációról akkor van szó, ha a motivált állapot a tanulók meghatározott személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai révén jön létre. Forrása maga a feladat, a tevékenység s a tevékenység öröme. A feladat maga képes hajtóerővé válni, akár a szociális ellenzőkkel szemben is a tanuló végrehajtja, megoldja a feladatot, mert érdekli, izgatja. Olyan belső motívumok tartoznak ide, amelyek kifejezetten a feladat tartalmával kapcsolatosak. Ilyenkor a tanulás valódi tevékenységként értelmezhető. Az iskolai követelmények átvétele itt elsősorban a tananyag iránti érdeklődésből, kíváncsiságból, belső ösztönzőből ered. A tanulási szituációt mint valami feszítő, felszólító tényezőt éli át a tanuló. A személyiségváltozók közül a különböző tananyaggal szembeni érdeklődési beállítódás játszik szerepet. Érdekelheti a tanulókat maga a tanítási anyag tartalma és/vagy az a tevékenységforma, amelyet igényel (például feladatmegoldás, mozgás). Megerősítőként pedig maga a tanulás folyamata hat.

[...]

3. Külső (extrinzik) tanulási motiváció fennállása esetén a tanulás a külső, kívülről ható, magától a tanulási tevékenység lényegétől idegen, a konkrét cél előtt meghúzódó célokért történik. A feladattól, az érdeklődéstől, az elkötelezettségtől és a feladattal összefüggő értékvilágtól elkülönülő tényező a forrása. A tanulás tehát csak eszköz valamilyen külsődleges cél elérése érdekében. A tanulás ilyenkor annak lényegétől idegen dolgokért, külső jutalmakért, jó jegyért, tárgyi jutalomért folyik. Külső szociális jutalmak közé sorolható általában a felnőttek, a referenciális személyek, szülők, tanárok, iskolatársak elvárásainak való megfelelésből fakadó motiváció. Találkozhatunk még a negatív következmények (büntetés, rossz jegy) elkerülésének motivációjával is.

[...]

A külső motiváció jelentőségét azonban nem szabad lebecsülnünk, minden olyan esetben fontos lehet, amikor a tanuló teljesen motiválatlan, végletekig elromlott kapcsolata az iskolával, tanulással, tanáraival. Ilyenkor nem marad más lehetőség a tanuláshoz szükséges minimális motiváció megteremtésére, mint a külső motiválás, akár szerződéskötés a tanulóval egy-egy konkrét tanulási feladat teljesítésére beígért jutalom segítségével (Nielsen 1982; Gage – Berliner 1988).

4. A presztízsmotiváció valahol a külső és belső motivációk között helyezkedik el, elsősorban a belső énérvényesítő tendenciák és a külső versenyhelyzetek motiválják a tanulót. A presztízsmotivált tanulók inkább a hosszú távon könnyen legyőzhető, gyors eredményekkel kecsegtető feladathelyzetet kedvelik. A presztízsmotivációk forrása az énérvényesítés, az én megfelelő helyzetbe hozása, a társas közegben való szerepekkel, helyzetekkel kapcsolatos, bizonyos célok elérése.

Fontos kérdés, hogy a nevelés célját tekintve milyen motívumokat helyez előtérbe. A kívánatos az lenne, ha minden tanuló lehetőséget és támogatást kapna az iskolától, hogy kiépítse saját komplex motivációs rendszerét egy olyan nevelési módszer segítségével, amely mind az individuum kibontakozását, érvényesülését, mind pedig a társadalmi kohéziót, a gazdag és termékeny társas létet is fejleszti.

7.2.1. A tanulók tanulási motívumaival kapcsolatos „saját hangja”

A különböző iskolatípusba járó, különböző korosztályú, különböző településtípusokban élő tanulók tanulási motivációjának struktúráját vizsgáltuk. Kutatásunkban a tanulók „hangját” kívántuk feltárni a tanulók által

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

megfogalmazott motívumok regisztrálása és elemzése segítségével. A tanulókban tudatosult általános tanulási motívumok megismerésére törekedtünk tehát, bár tisztában voltunk azzal, hogy a tudatosult motívumok nem mindig azonosak a konkrétan hatókkal. Azokat a legfontosabb motiváló trendeket szerettük volna megragadni, amelyek az egyes korosztályokat a különböző iskolatípusokban a leginkább jellemzik.

A tanulók motivációs késztetéseinek konkrét feltárása volt a végső célunk, annak vizsgálata, hogy pillanatnyilag milyen tudatosult motívumok miatt tanul vagy nem tanul a diák, s a mindenkori hatékonyság növelése céljából milyen aktuális motivációs szükségleteket kell figyelembe venni, felhasználni, és azokra eredményesen hatni a tanítási-tanulási folyamatban.

[...]

A fenti elméleti elemzések adják a hipotézisünk és kérdéseink megfogalmazásához szükséges fogalomrendszert és összefüggéseket. A hazai oktatási rendszerünk működéséről, a pedagógusok munkavégzéséről hosszú idő alatt gyűjtött tapasztalataink, a rendelkezésre álló eddigi kutatási eredmények alapján feltételezhetjük, hogy az iskolákban a tanulási motiváció fejlesztésével, fejlődésével kapcsolatban számos probléma merül fel.

E feltevés alátámasztása vagy elvetése érdekében – alapozva az elméleti elemzésre is – feltételezzük, hogy:

– A tanulók tanulási motivációja mennyiségi és minőségi változásokon megy keresztül az életkor és az iskolatípus függvényében. (Fejlődés-lélektani tény, hogy a kezdetben még a tanárért való tanulás külső forrása egyre inkább belsővé válik az iskola tanulási motivációt fejlesztő különböző eljárásai, illetve ennek hatására a tanulásban elért sikerek, kompetenciák következtében.) Elképzeléseink szerint a külső jutalomért, illetve a szociális, valakiért való tanulást felváltja az internalizált és int- rinzik motiváció, vélhetően új motívumok kerülnek előtérbe, s egyidejűleg a régiek motiváló hatása eltűnik.

– Az iskolatípusok közötti különbségek gyengülhetnek, s a különbségek helyett inkább az életkori változások jelenthetnek törésvonalat a tanulási motiváció alakulásában.

– Az alternatív iskolák hatékonyabban fejtik ki hatásukat tanítványaik motivációjára – elsősorban a gyermekközpontúság, illetve az ebből következő differenciáltabb pedagógiai eljárásaiknak köszönhetően –, itt feltehetően kisebb számban fordul elő külső motiváció, illetve motiválatlanság.

– Az alternatív iskolák megjelenése kihívást jelent a nem alternatív iskolák számára, jótékonyan befolyásolva, hatékonyabbá téve ott is a tanulási motiváció fejlesztését.

– A különböző településtípusok – a szakirodalom szerint a társadalmi csoportokhoz, rétegekhez tartozás különbözősége okán – eltérően alakíthatják a tanulók tanulási motivációját.

[...]

7.2.2. A minta kiválasztásának körülményei

A vizsgált populáció kiválasztásakor a véletlen, többlépcsős mintavétel szabályait igyekeztünk követni, amikor a 222 intézményt kijelöltük.

[...]

A vizsgált minta életkora 7-től 23 éves korig terjedt (az egyetemi II. csoportot külön kezeltük: a posztgraduális képzésben részt vevők csoportjában az átlagéletkor 39,5 év). Minden évfolyamszintre kiterjedt a vizsgálatunk, kivételt képezett az 1. évfolyam, ahol nem végeztünk felmérést a megfelelő szintű íráskészség kialakulatlansága miatt.

Vizsgálatunk keresztmetszeti vizsgálat volt, azonos időpontban készíttettük el a tanulókkal a fogalmazásokat.

[...]

7.2.3. A vizsgálat módszere

A feltárás módszere. A csoportos írásbeli kikérdezést a „Miért tanulok jól vagy rosszul?” nyílt kérdés névtelen, önkéntes alapon történő megválaszolásával végeztük. A fogalmazások megírására „korlátlan” idő állt a tanulók

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

rendelkezésére egy tanítási óra (45 perc) időkeretén belül. E lehetőséggel eltérően éltek a tanulók, volt, aki 5 perc alatt elkészítette a fogalmazványt, volt, aki 30 percig dolgozott. A vizsgálat alatt sürgetéssel nem éltünk.

[...]

A feldolgozás módszerei. A kapott fogalmazványokat, melyeknek terjedelme 5 sor és 2 oldal között mozgott, tartalomelemzés módszerével analizáltuk. A tartalomelemzés módszerének legfőbb erőssége, hogy nem jár beavatkozással, nincs hatással az elemzés tárgyára. [...] A tartalomelemzésnél kódoltuk az empirikus anyagot.

7.2.4. A kódolásnál alkalmazott kategóriák kialakításának módszere [...]

A tartalomelemzésnél alkalmazott kódolás vitathatatlanul a koncepcionalizáció és operacionalizáció logikáját követi, ugyanis egy általunk kidolgozott fogalmi keret mentén történt. Előzőleg konceptuálisan, bizonyos összevonásokkal kialakítottuk a négy főkategóriát (beépült, belső, külső, illetve kedvezőtlen motívumok). Összevonást alkalmaztunk a külső, illetve presztízsmotívumok körében, egy főkategóriába sorolva őket, de különböző alkategóriák felállítása segítségével egyben el is különítve azokat. [...] A kialakított négy főkategórián belül, részben elméleti úton megkonstruált, illetve az empirikus anyag elsődleges feldolgozása során kialakított további alkategóriákkal kibővített, összesen 22 alcsoportba soroltuk a tanulók által megjelölt tanulási motívumokat.

Ha az elsődleges feldolgozás során ezt a kibővítést nem tesszük meg, kevéssé árnyalt eredményekhez jutottunk volna. A 22 alkategóriánál viszont többet nem tűnt célszerűnek kialakítani, mert további kategória alkalmazása részben a feldolgozás során már kezelhetetlenné vált volna, részben pedig ezen alkategóriák alkalmasnak tűntek a minden egyes megfogalmazott tanulási motívum besorolására. (A kategorizálást a szerző végezte.)

A kódolásnál alkalmazott – szakirodalom, a hipotézis és az empirikus anyag alapján elsődlegesen felállított – kategóriarendszert az alábbi táblázat mutatja be.

A tanulási motívumok kategóriarendszere

11.48. táblázat -

I. Internalizált, belső: A tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése	
I. 1. I. 2. I.3. I. 4.	A tanulás jelentőségének interiorizálása: tanulás kötelességtudásból, lelkiismereti okok miatt A tanulás személyiségfejlesztő hatásának felismerése A tanulás gyakorlati hasznának felismerése Tanulás a továbbtanulás, a jövő hivatásra való felkészülés miatt
II. Belső': Megismerési, érdeklődési motívumok	
II. 1. II. 2. II.,3.	Érdeklődés a tanulás tartalma iránt Érdeklődés az egyes tanulási tevékenységek iránt A tanulás általános szeretete
III. Külső motívumok	
III. 1. III. 2. III. 3. III. 4. III. 5. III. 6. III. 7. III. 8. III. 9.	Presztízsmotívumok Tanulás a felnőttekkel való általános identifikáció miatt Tanulás a szülőkért

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

	Tanulás a barátok, az osztálytársak miatt Tanulás a tanár miatt Tanulás a kellemetlenségek elkerülése miatt Tanulás a jegyért Tanulás kényszer hatása miatt Tanulás tárgyi jutalomért
IV. Kedvezőtlen, elkerülő motívumok	
IV. 1. IV. 2. IV. 3. IV. 4. IV. 5. IV. 6.	A tanulást akadályozó negatív kognitív és személyiségjegyek Lustaság, a szorgalom teljes hiánya, szórakozás Az iskola kedvezőtlen objektív és szubjektív feltételei (a tanár rossz tanítási stílusa, rossz tanár-diák viszony, skatulyázás, előítélet, szubjektív értékelés stb.) Fáradtság (bejárás, különórák, versenysport) Egyéni perspektívavesztés Társadalmi depresszió

Matematikai-statisztikai elemzések. [...]

Az adatok közötti mennyiségi eltérések és összefüggések feltárására irányuló vizsgálatunk során a gyakorisági eloszlás, a korreláció, a szignifikanciaszámítások, az F-próba, a khi-négyzet, a klaszteranalízis eljárás módszerét alkalmaztuk.

[...]

7.2.5. A tanulók által megjelölt tanulási motívumok mennyiségi elemzése

Alapstatisztikák a motívumokra [...]

A megfogalmazott motívumok a legalacsonyabb átlagot a 2. évfolyamon mutatták. Átlag alatti motívumokkal találkoztunk a 9. évfolyamon. A legmagasabb átlagértékeket pedig a 13. évfolyam mutatta. Átlagnál magasabb értéket a továbbiakban a

1. évfolyamon éppúgy találtunk, mint a 8. évfolyamon, valamint az egyetemen. A többi osztályfokon nincs olyan általánosítható összefüggés, amely azt igazolná, hogy az évfolyamszintek változásával egyenletesen nőne a megfogalmazott tanulási motívumok száma. Az azonban egyértelműsíthető, hogy a legmagasabb átlagértékekkel a felsőbb évfolyamokon találkoztunk.

[...]

7.2.6. A tanulási motívumok minőségi elemzése

A tanulási motívumok fő kategóriái. A vizsgálat során megfogalmazott motívumok elemzése kapcsán mindenekelőtt arra voltunk kíváncsiak, hogy az általunk felállított négy főkategórián (internalizált, belső, külső, valamint elkerülő motívum) belül a kapott adatanyag hogyan helyezkedik el. A kapott eredmény az alábbi táblázatról olvasható le. [...]

A tanulási motívumok egyes főkategóriákon belüli rangsora

11.49. táblázat -

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Kategóriák	Rangsor	Említések összesen
I. A tanulás társadalmi és egyéni jelentősége	2.	3 371
II. Megismerési, érdeklődési motívumok	4.	2 179
III. Külső motívumok	3.	2 877
IV. Kedvezőtlen, elkerülő motívumok	1.	4 889
Összesen		13 316

a)Az összesített adatok szerint a négy kategórián belül első helyre a kedvezőtlen, elkerülő, a rossz tanulást indokló motívumok kerültek.

A *tanulásra késztető, illetve elterelő motívumok százalékos megoszlása a teljes mintában:*

Kedvező motívumok száma:842763,29%

Kedvezőtlen motívumok száma:488936,71%

Az a tény, hogy a tanulók által megfogalmazott motívumok 1/3-a kedvezőtlen; arra enged következtetni, hogy nagyon erős a tanulástól eltávolító belső vagy külső hatás, amellyel nap mint nap meg kell küzdeniük a tanároknak, tanulóknak. Feltehetően még a tanulásban sikeres, eredményes tanulók körében is előfordul kedvezőtlen motívum említése.

A különböző iskolatípusokba járó tanulókat vizsgálva, a kedvezőtlen, elkerülőmotívumok a legmagasabb átlagértéket a szakiskolákban tanuló diákoknál mutatták, ami arra is figyelmeztet bennünket, hogy itt a diákok közül sokan több e kategóriába sorolható motívumot is megjelöltek.

A második magas átlagértéket a szakközépiskolások érték el, ennek fő oka a fogalmazványok szerint az, hogy a szakközépiskolában tanulók egy része nem abban a szakirányban tanul, amelyet eredetileg választott, hanem ahová felvették, ahová bekerült. Így nem is csoda, hogy ezek a tanulók kedvezőtlen, elkerülő motivációval rendelkeznek.

Évfolyamszinteket tekintve legmagasabb az átlag a 13. évfolyamon, átlag feletti még a 10. és a 8. évfolyamokon is. A kapott adatok arra engednek következtetni, hogy a tanulással szembeni averzió, demotiváció az iskoláskor kezdetén még alig vagy csak kismértékben alakul ki, sajnos a magasabb évfolyamokon azonban egyre erőteljesebben hat. Legalacsonyabb átlag a 3. évfolyamot jellemezte. Alacsony még az átlag a 2., 4., 5., 6., 7., 12. évfolyamon és az egyetemi I. csoportokban.

[...]

b) Második helyre a tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése került. Feltételezésünk szerint itt a valóban „tudott", belátott, a személyiségen átszűrt motívumokról van szó.

A különböző iskolatípusokba járó tanulókat vizsgálva a főkategóriában a legmagasabb átlagot az alternatív iskolák tanulói érték el, itt tehát a leghatékonyabb az iskolai tanulás internalizált, belsővé vált motivációja. A legalacsonyabb átlagot pedig a szakmunkásképzőbe járóknál találtuk. A belső tanulási motívumok internalizálására a szakmunkásképzőkben van a legkisebb esély.

[...]

E kategória átlagát összességében az életkor és az alternatív iskolákba járás határozza meg. Az életkor, az iskoláztatás foka elősegíti a tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerését. Átélt tanulási tapasztalatok befolyásolják tehát az inter- nalizált motiváció kialakulását.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...]

c) Harmadik helyen a külső motívumok szerepelnek a rangsorban. A közvetlen és tágabb környezet személyeinek jutalmazó, illetve büntető befolyása jelentős.

A különböző iskolatípusokba járó tanulókat vizsgálva a szociális motívumok kategóriájában a legmagasabb átlagot az alternatív iskolákban találtuk, a legalacsonyabbat pedig a szakiskolákban, éppen annál a csoportnál, ahol leginkább hiányzik a tanulás motiváltsága, leggyengébb a valakiért való tanulás külsőleg támogatott, szociális motivációja.

[...]

A külső motívumokat tehát csak részben befolyásolja az életkor. A kezdetben nagyon is fontos motívum veszít jelentőségéből, és később ismét fontosabbá válik, majd egyenetlenül hat. A kategórián belüli színes alkategóriák szerepe is eltolódhat, változhat az iskolázás hatására.

[...]

a. d)Utolsó helyre szorultak a kognitív megismerési-érdeklődési motívumok, eszerint az oktatás tartalmának és az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységrendszernek kisebb a befolyása a tanulók tanuláshoz való viszonyára.

[...] A különböző iskolatípusokba járó tanulókat vizsgálva a megismerési-érdeklődési motívumok főkategóriában az egyetemi hallgatók és az alternatív iskolába járó tanulók jelölték e motívumokat a legmagasabb átlagban. A belső megismerési motívumok kiépülése itt a leghatékonyabb. A legalacsonyabb átlagértéket a szakiskolák tanulói mutatták.

[...]

7.2.7. A tanulási motívumok finomszerkezete

Következő lépésként az egyes kategóriákba sorolt tanulási motívumok finomszerkezetének elemzését végeztük el, azaz alkategóriákba rendeztük a motívumokat. [...]

A megfogalmazott tanulási motívumok finomszerkezete (rangsora, iskolatípus és évfolyamszint összefüggésében)

I. A tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése. A hierarchia csúcsán a beépült internalizált motívumok találhatók. A társadalommal szembeni kötelesség, valamint az önállóság, önkibontakoztatás, az önfejlesztés motívumai sorolhatók ide, az egyéni perspektíva, a távoli célok realizálásának tükrében. Az önintegritás, a társadalmilag értékesnek tartott kongruens magatartás, felelősségvállalás késztetése található e főkategóriában.

1.1. A tanulás jelentőségének interiorizálása, tanulás kötelességtudásból, lelkiismereti okok miatt

A 22 alkategória között kilencedik ranghelyre került a tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése, interiorizálása: tanulás kötelességtudásból, lelkiismereti okok miatt. A főkategórián belül 3. helyen befolyásol. Ez a leghatékonyabban működő általános motívum, a tananyag tartalmától, az érdeklődéstől és a tanítás minőségétől függetlenül tanul jól ebben az esetben a tanuló, teljes mértékben interiorizálva az elvárásokat.

Iskolatípusokat vizsgálva e motívumot az alternatív iskolák tanulói jelölték meg átlagosan a legnagyobb számban (27,6), legkisebbel pedig a szakiskolák tanulói (6,2). Ennek az univerzálisan ható tanulási motivációnak a kialakulásához a legkedvezőbb terep a vizsgálati adatok szerint az alternatív iskola.

[...]

1.2. A tanulás személyiségfejlesztő hatásának felismerése

Tizedik a ranghelye a 22 alkategórián belül a tanulás személyiségfejlesztő hatása felismerésének. A főkategórián belül a legkisebb a befolyása (4. hely). Annak belátása, hogy a tanulás hatására „fejlődöm, okosodom, kedvezően változom”, hatékony motivációs erő minden olyan esetben, amikor konkrét tartalma van, s nem csupán üres „szólam”, melyet változtatás nélkül vesz át a felnőttek világától főként a kisebb tanuló (például ha nem tanulsz, buta maradsz!).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb jelölési átlagot az egyetemi hallgatók érték el (34,2), a legalacsonyabbat a szakközépiskolások (6,7). A legnagyobb szórást az alternatív iskolában regisztráltuk (26,6), míg a legalacsonyabbat a szakiskolákban (5,1).

Évfolyamszinteket elemezve kiugróan magas a két egyetemi csoport, valamint a 13. évfolyam átlaga. Ugyanakkor váratlanul átlag feletti eredménnyel szembesültünk a három kezdő évfolyamon (2., 3., 4.). Érdekes módon a további évfolyamokon átlag alatti az eredmény, legalacsonyabb a 11. évfolyamon. A kezdő és legmagasabb évfolyamokon talált magas átlagokkal szembeállítható a közbülső évfolyamok gyengébb átlaga. Ennek magyarázata az lehet, hogy míg kezdő fokon a felnőttektől (tanár, szülő) mechanikusan átvett motívumok is hatnak, addig később a valóban átélt, megtapasztalt motívumok.

[...]

1.3. A tanulás gyakorlati hasznának felismerése

Negyedik helyen áll a tanulás gyakorlati hasznának a felismerése. A főkategórián belül 2. helyezést ért el a befolyást illetően. A tanulás, a tanultak mindennapi életben való hasznosíthatóságának felismerése igen fontos motivációt jelenthet a tanulók számára, a műveltség, a művelt ember akár csak társasági rangjának felismerése (ha kérdeznek tőlem valamit, ha valamiről beszélnek, tudjam és értsem), jelentősége fontos motiváló erő.

[...]

Évfolyamszinteket vizsgálva a 3. és 2. évfolyamokon nagyon alacsony átlaggal találkozhattunk. A legmagasabb átlagot a 8. évfolyam érte el. Magas még a 13. évfolyam és az egyetemi I. csoport átlaga. Érdekes, hogy a kimutatható átlag a 4. évfolyamtól egyenletesen átlag feletti, s csak a 11. évfolyamnál, majd az egyetemisták II. csoportjánál tapasztalhatunk egy kis átlag alá „esést", talán azért, mert az egyetemi képzés még mindig túl elméleti, kevéssé gyakorlatorientált. Elmondható tehát, hogy a tanulás gyakorlati hasznát már nagyon korán többé-kevésbé felismerik a tanulók, de az is igaz, hogy a iskola vagy egyéb más tényező hatására el is bizonytalanodhatnak, vagy éppenséggel ellentmondást észlelhetnek.

[...]

1.4. Tanulás a továbbtanulás, a jövő hivatásra való felkészülés miatt

Harmadik az abszolút rangsorban a továbbtanulás, a jövő hivatásra való felkészülés miatti tanulás. Kategórián belüli befolyása az alkategóriák között a legerősebb. A tanulás társadalmi fontosságának internalizálása a leghatékonyabban működő erő. A távoli célok belátható közelségbe hozásának hatékony módja. Lehetővé válik általa a nem szeretett dolgok, tananyagrészek megtanulása is, sőt esetenként akár a tanár „ellenében" való jó tanulás is.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlagot a 8 osztályos gimnazisták érték el (27,1), míg a legalacsonyabbat a szakiskolások (14,6).

Évfolyamszinteket tekintve várhatóan a legalacsonyabb átlaggal a kezdő 2. és 3., továbbá a 4., 5. évfolyamokon találkoztunk, és az egyetemi II. csoportnál is. A legmagasabb az átlag a 13. évfolyamon, ezt követi a 8. évfolyam. Tehát logikus, hogy a továbbtanulás motívuma kezdetben alig érvényesül, a felső évfolyamokon azonban nyomon követhető, esetenként erősödő. Az egyetemi II. csoportnál a viszonylag alacsony jelenlét talán azzal magyarázható, hogy az itt tanulók már megtalálták a hivatásukat.

[...]

II. Megismerési, érdeklődési motívumok. Intrinzik, belülről ható, közvetlen, primer vagy elsődleges motiváció. Közvetlenül a feladat, a tevékenység tárgyával szorosan összefüggő, olyan motívum, mely az ismeretek, kompetenciák gyarapítására, felhasználására irányul. A valóság önálló megismerésének vágya mint az önkifejezés motívuma, a tudásszerzés szükséglete, a tudásvágy, a képességek tökéletesedésében rejlő ösztönzés, érdeklődés, a felfedezés öröme késztet tanulásra.

II.1 . Érdeklődés a tanulás tartalma iránt

Második a 22 alkategória között a rangsorban a belső, a tanulás tartalmával, a tananyaggal kapcsolatos érdeklődési motívum, bár jóval alacsonyabb említéssel (1354), mint az első helyre kerülő lustaság. A főkategórián belül az első helyen áll. Fontos, erős és hatékony az érdeklődés motivációs hatása. Sok esetben a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tanulók differenciáltan emelték ki a szerepét: ha érdekel a tananyag, akkor megtanulom, abban az esetben viszont, ha nem, akkor nem is tanulom meg. Figyelmeztető lehet, hogy az érdeklődés felkeltése, táplálása, kielégítése, támogatása az iskola egyik kiemelt motiváló feladata.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlagértéket az egyetemisták érték el, pontosan azok, akiknél a választás már megtörtént, s a jövő hivatást is meghatározó szerephez jut az érdeklődés, legalacsonyabbat a 8 osztályos általános iskolások körében (18,3).

[...]

Évfolyamszintek tekintetében a legalacsonyabb átlaggal a 2. és 5. évfolyamokon találkoztunk. Úgy gondoljuk, hogy ezeken az évfolyamokon az új és ismeretlen tantárgyak okozhatják a tananyag iránti érdeklődés részbeni kialakulatlanságát. Emellett azt is feltételezhetjük, hogy éppen az új és ismeretlen, esetenként nehezebb tananyag tanulási nehézségeket, illetve kudarcok átélését okozhatják. Erre mindenképp tekintettel kell lenniük a tanároknak. Alacsony még az átlag a3.,4.,6.,7.,9., 10. és 11. évfolyamokon is. Legmagasabb az átlag a 13. évfolyamon, nagyon magas még a 8. évfolyamon, olyan csomópontokon tehát, amikor a pályaválasztást erőteljesen meghatározhatja az érdeklődés. Ekkorra erőteljesen polarizálódik is a tanulói érdeklődés, kialakulnak a nagyon szeretett és a kevésbé szeretett tantárgyak.

[...]

II.2. Érdeklődés az egyes tanulási tevékenységek iránt

Tizenkettedik a 22 alkategória közötti rangsorban az egyes tanulási tevékenységek iránti érdeklődés. A főkategórián belül a második helyen áll. E kategóriában a tanulók azokat a tevékenységeket jelölték meg, amelyek az egyes tantárgyak tanulásához kapcsolódtak, például a gyűjtőmunkát, matematikai és fizikai feladatok megoldását, kísérletezést. Fontos figyelembe venni a különböző tanítási tartalmak mellett azokat a színes tevékenységi formákat, amelyek alkalmazásával közelebb kerülhet a tanuló magához az oktatási tartalomhoz is.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlag az alternatív iskolában tanulók körében született, feltehetően a tevékenységre orientált képzés következtében (21,6), a legalacsonyabb a szakiskolákban (1,6), ott, ahol a gyakorlatra orientált tevékenység elengedhetetlen.

[...]

II. 3. A tanulás általános szeretete

Tizenharmadik a rangsorban a tanulás általános szeretete. A főkategórián belül az utolsó helyen befolyásol. A tanulás jó érzése és az általános tudásszomj megjelenése érzelmekkel és kognitív mozgósító erővel átszőtt fontos belső tanulásra késztető jelentős motivációs erő. Ide elvezetni csak kevés tanulót sikerült.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlag az alternatív iskolákban fordult elő (15,2,), a legalacsonyabb a szakiskolákban (1,3).

[...]

Évfolyamszinteket elemezve a legalacsonyabb az átlag a 9. évfolyamon, alacsony továbbá a 11., 10. évfolyamokon. Legmagasabb a 2. évfolyamon. Magas még a 4. évfolyamon és az egyetemi II. csoportnál. Úgy találjuk, hogy a tanulásnak az iskolába járás kezdetén kialakuló spontán szeretete átalakul, differenciálódik, talán maga az iskola szoktatja le tanulóit ezen általános életérzésről. Fontos tény egyidejűleg, hogy az egyetemisták körében ismét magasabb az átlag. Tehát a jó tanulni általános élmény ismét fontos, motiváló szerepet kap.

[...]

III. Külső motívumok. Az elismerés, az elfogadottság, az azonosulás, odatartozás szükséglete, a különböző személyekkel való jó érzelmi kapcsolat ösztönző és/vagy kényszerhatása késztet tanulásra, illetve a jegyért, tárgyi jutalomért folyó tanulás tartozik ebbe a csoportba.

III.1 . Presztízsmotívumok

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Tizenötödik a rangsorban a presztízsmotiváció. A főkategórián belüli 9 alkategória között 4. helyezést ért el. A presztízsmotiváció a magamért, a mások legyőzéséért, a magam számára a legjobb pozíciók megteremtéséért folyó tanulást jelenti. Belső és külső egyaránt, megtéveszthető a külső szemlélőt, aki úgy találhatja, hogy erős belső motívumról van szó.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb értéket a 8 osztályos gimnazisták érték el (17,8), a legalacsonyabbat a szakközépiskolások (1,3). A 8 osztályos gimnázium tanulói között talán a legerősebb az egymás közötti versengés motiváló hatása.

[...]

Évfolyamokat vizsgálva a legalacsonyabb az átlag a 11. évfolyamon. Alacsony továbbá még a 4., 9., 3., 2., 6. évfolyamokon. Legmagasabb az egyetemi I. csoportban, de magas az egyetemi II. csoportnál is. A többi évfolyamokon egyenletesen alacsony az átlag. Egyértelműen alátámasztható tény, hogy az alsóbb évfolyamokon kisebb a szerepe, és egyes magasabb évfolyamokon sem képez befolyásoló tényezőt. A legerősebb hatása az egyetemi csoportoknál van, ahol a verseny a jó képességű hallgatók között nagyon erős.

[...]

III.2. Tanulás a felnőttekkel való általános identifikáció miatt

Tizennegyedik a rangsorban a felnőttekkel való általános identifikáció miatti tanulás. A főkategórián belüli helye 3. A felnőtt mintakép általános hatása, a családtagok, a tanárok, az ismerősök általános példája motivál ennél a kategóriánál. [...]

Évfolyamszinteket vizsgálva előfordulása legalacsonyabb a 9. évfolyamon. Nagyon alacsony még az átlag a 2. évfolyamon és az egyetemi I. csoportnál. A legmagasabb az átlag az 5. évfolyamon, magas továbbá a 6. és 11. évfolyamoknál. A kapott eredmények közül egyedül az egyetemisták körében talált alacsony eredmény magyarázata tűnik egyszerűnek. Itt a nappali képzésben részt vevőknél az önálló törekvések, az önszabályozás váltja fel vélhetően a már régebben lezajlott identifikációt. Kevéssé magyarázható e motiváció hiánya az iskolázás kezdetén, talán az általános indentifi- káció helyett ekkor elsősorban a konkrét személyek szerepe kerül előtérbe.

[...]

III.3 Tanulás a szülőkért

A szülőkért való tanulás motívuma a hetedik ranghelyre került. A főkategórián belül első helyen áll, befolyása a legnagyobb. Életkortól függetlenül nagy a jelentősége a szülői elvárásnak, a szülők példájának, illetve konkrét segítségének a tanulás motiválásában. Az iskola nem függetlenedhet a szülői háztól, de ugyanígy a szülői ház is meghatározó ágens a tanulásban. E támogatás hiánya demotiváló aspektusként bukkant elő a vizsgálat során.

[...]

Évfolyamszinteket vizsgálva kiugróan magas átlagot mutattak a 13., 6. és 2. évfolyamosok. Itt figyelmeztetően magas a szülői támogatás, a pozitív szülői megerősítés igénye. Mélyen az átlag alatt jelezték az alkategóriát az egyetemista csoportok, a 9., valamint a 11. évfolyam. Az 5. évfolyamig elmondható, hogy átlag felett említik, majd egyenetlen kiugrásokkal és mélypontokkal fordul elő az alkategória, a 9. évfolyamtól csökken, azonban a 13. évfolyamnál, mint említettük, nagyon magas. Így az alsó évfolyamoknál a szülők befolyása határozott kontúrokat ölt, az egyetemistáknál e befolyás csökken, a közbülső évfolyamoknál változatosan mutat kiugrásokat és mélypontokat.

[...]

III.4 . Tanulás a barátok, az osztálytársak miatt

Tizenkilencedik helyre került a barátokért, osztálytársakért folyó tanulás. A főkategórián belül 7. a ranghelye. A szociális tanulásnak ez a formája hatékony lehet, hiszen nem akar a tanuló lemaradni az osztálytársa, barátja mögött, nem akar butábbnak, műveletlenebbnek látszani.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Iskolatípusokat vizsgálva a legnagyobb átlagot az egyetemisták értékel (14,5), az ő körükben a legerősebb a barátok, évfolyamtársak miatti tanulás megjelölése. A legalacsonyabb átlagot a 8 osztályos gimnazisták mutatták (1,5). [...]

Évfolyamszinteket elemezve a legalacsonyabb az átlag az 5., 3., 11., 12. évfolyamokon. Legmagasabb viszont a két egyetemi csoportnál, valamint a 13. évfolyamokon. Magas az átlag továbbá a 2. és 8. évfolyamokon is. Az adatokból egyrészt arra következtethetünk, hogy az idősebb korosztálynál, a magasabb évfolyamokon mindenképp fokozódik a barátok, osztálytársak hatása, de érdekes, hogy ez a hatás jelentkezik a kezdő iskolafokon is.

[...]

III.5. Tanulás a tanár miatt

Tizenegyedik ranghelyre került. Az alkategórián belül 2. helyen áll, befolyása a szülők után a legerősebb. Nagyon fontos és szép motívum, még egyetemi szinten is előfordul. A tanár magas szakmai és emberi kvalitásai arra késztethetik spontán módon is a tanulókat, hogy tanuljanak. Ekkor akár példaképpé is válik a tanár, minőségi tanításán keresztül mindent elkövetve, hogy a tanulók megszerezzék a megfelelő tudást. (E kategória pozitív tükörképe a IV.3. kategóriának!)

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlagot az alternatív iskolásoknál találtuk (29,0), a legalacsonyabbat a 6 osztályos gimnazistáknál (5,5). Érdekes, hogy az alternatív iskolásoknál a szociális motívumokon belül a tanárok hatása erőteljesebb a szülők hatásánál.

[...]

Évfolyamszinteket vizsgálva jóval az átlag alatt jelölte a 6., 12., valamint a 9. évfolyam az alkategóriát. Kimagaslóan magas az átlag a két egyetemi csoportnál és a 13. évfolyamon. Hasonlóan jellemezhető továbbá az alsó három évfolyam is. Érdekes tehát a be- és kimeneti pontoknál a tanárok jelentőségének megnövekedése, s nem lényegtelen a prepubertás korban e jelentőség csökkenése.

[...]

III.6 . Tanulás a kellemetlenségek elkerülése miatt

Tizennyolcadik a rangsorban. A kategórián belüli helye 7. A büntetés, a verés, a rossz jeggyel járó minden iskolai és otthoni kellemetlenség elkerülése érdekében, céljából való külsőleg motivált tanulás.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlagérték az alternatív iskolások körében született (10,5), erre vonatkozóan nem találtunk adekvát magyarázatot. Legalacsonyabb a szakiskolákba járóknál (5,42). Sajnos ők már a sok elszenvedett kudarc okán bekalkulálják a kellemetlenségeket, defenzív tanulási stratégiájuk miatt nem is törekszenek annak elkerülésére. A legmagasabb szórás az alternatív iskolában adódott (15,6), a legalacsonyabb a szakiskolákban.

[...]

III. 7. Tanulás a jegyért

Tizenhatodik a rangsorban. A főkategórián belül 5. helyen áll. A jó osztályzatért való tanulás – bár vizsgálatunk ezt cáfolta – erős motivációs erő lehet, nem szabad lebecsülni az iskolai gyakorlatban, hiszen maga a gyakorlat szoktatta hozzá tanulóinkat, pedig a pedagógusi feladat inkább az, hogy a jegy mellett, azon kívül értékesebb motivációkat is kialakítson, például az érdeklődésért, a tananyaggal kapcsolatos tevékenységekért való sikeres tanulás örömét.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlag a dolgozók esti gimnáziumában született (11,7), a legalacsonyabb a 4 osztályos gimnáziumban (1,8).

[...]

Évfolyamszinteket elemezve a legalacsonyabb az átlag a 11. és 12. évfolyamokon. Legmagasabb viszont a 8. évfolyamon és az egyetemi II. csoportnál. Ez utóbbi csoportnál talán a család számára a bizonyítás, az önigazolás, s nem kis mértékben a munkahelyi elismerés megszerzésének eszköze. Magas még a 13.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

évfolyamnál is. Csodálkoztunk, hogy a kimenő évfolyamoknál mellékes a jegy, pedig meghatározó szerepet játszhat a felvételiknél. [...]

A községekben kiugróan a legmagasabb átlaggal, a megyei jogú városokban pedig a legalacsonyabbal találkoztunk. A jegy motiváló szerepe tehát legnagyobb mértékű a kis közösségekben e felmérés tanulságai alapján.

[...]

III.8. Tanulás kényszer hatása alatt

A tizenhetedik a rangsorban. Kategórián belül elfoglalt helye a 6. Általában az otthoni külső kényszer kerül megemlítésre, valamint az a belső kellemetlen kényszer érzése, mely az iskola elvégzésére késztet, „muszáj" a bizonyítványt valahogy megszerezni.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlag a dolgozók esti gimnáziumában volt (6,1), mindez érthető, hisz sokan egzisztenciális okok miatt, a munkahely megtartása miatt tanulnak itt. A legmagasabb szórás is a dolgozók esti gimnáziumában adódott

1. . A szakiskolákban a legalacsonyabb átlaggal szembesülhettünk (2,0).

Évfolyamszintek tekintetében a legalacsonyabb értéket a 11. évfolyamoknál találtuk, hasonlóan alacsony még a 10., valamint a három alsó évfolyamon is. Kiugróan a legmagasabb átlag az 5. évfolyamon fordult elő. Magas még a 8. és 6. évfolyamon is. A többi évfolyamszinteken egyenletesen az átlagot alig meghaladó, illetve kicsit az átlag alatti eredményekkel találkozhatunk. Fontos, hogy az iskoláskor legelején a kényszer hatása alatti tanulás előfordulása kismértékű, de sajnos megemelkedik a prepubertás időszakában, majd ismét magasabb értékkel szerepel a 13. évfolyamon és az egyetemista II. csoportnál. Ezen utóbbi adatok magyarázata csak a munkahelyi elvárásban és nem a szabad elhatározásban kereshető (diplomaszerzési kényszer).

[...]

III.9 . Tanulás tárgyi jutalomért

Huszonegyedik, utolsó előtti a rangsorban. A főkategórián belül az utolsó helyen áll, befolyása csekély. Szerencsére kis százalékban előforduló kategória a pénzért, tárgyi jutalomért történő tanulás. Az ötösért beígért különböző címletű pénzjutalom, az év végi bizonyítványért felcsillantott kisebb-nagyobb tárgyi jutalom megjelenik a tanulókat külsőleg motiváló aspektusok körében.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlag a 8 osztályos általános iskolák körében született (3,9), a többi iskolatípusban teljesen hiányzik! Hatása tehát elenyésző.

Nem található az alkategória az évfolyamok többségénél. Négy évfolyamon fordul csak szerencsére elő, a legmagasabb átlaggal a 6. évfolyamon, jelentős az átlag az 5. évfolyamon is. A legalacsonyabbal pedig a 8. évfolyamon. A 10-14 éves korosztálynál a tárgyi jutalom motivációs szerepe a tanulási anyag megnövekedett nehézségi fokával, valamint a prepubertás problémáival és ebből következően a külső motiváció jelentőségének megnövekedésével függhet össze.

[...]

IV. Kedvezőtlen, elkerülő motívumok. A tanulás szempontjából beszélhetünk kedvezőtlen belső és külső motívumokról.

Belső kedvezőtlen motívumok lehetnek az adott személyen belül: a perspektívavesztés, a kilátástalanság, a tanulás értelmének megkérdőjelezése.

Előfordulhatnak az értékorientáció, a kognitív folyamatok zavarai, tanulási nehézségek, hiányzó vagy fejlesztést igénylő képességek, a negatív személyiségtényezők, a kudarctól való félelem, szorongás, egyéb affektív tényezők, az érdeklődés hiánya, a tanulás iránti negatív attitűd.

Külső akadályozó demotiváló tényező lehet a kedvezőtlen személyi háttér, a segítő személy hiánya, az eszközhiány, a kedvezőtlen objektív körülmények.

IV: 1. Negatív kognitív és személyiségjegyek

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A rangsorban az ötödik mint a nem tanulás attribúciójának megjelölése. A főkategórián belüli helye 2. Így befolyása jelentős. E kategórián belül a tanulás nehézségeinek okait sorolhatják a tanulók: a kognitív szférán belül a figyelem, az emlékezet, az egyes képességek stb. zavarát, a személyiségjegyeken belül pedig az akaraterő, az érdeklődés, a kitartás hiányát.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlagot a 8 osztályos gimnazisták mutatták (47,2) a legkisebbet pedig a szakiskolások (11,3). Ez az eredmény talán azzal magyarázható, hogy míg a gimnazisták belső okokat keresnek az esetleges kudarcok megjelenésekor, addig a szakiskolások a sok megélt kudarc miatt „énvédelmi" aspektusokból külső okokat.

[...]

Évfolyamszinten a legalacsonyabb előfordulás a 12. évfolyamon található. Alacsony még az átlag a egyetemisták I. csoportjánál. Átlag alatti érték a 3., 4., 9., 10. és 11. évfolyamoknál fordult elő. A legmagasabb a 8. évfolyamon, s magas még a 2. és 7. évfolyamon is az előfordulása. Fontos észrevennünk, hogy az iskolás évek legelején a kellő biztonság hiánya, a szorongás, a félelem okozhatja a személyiségen belüli meg nem felelés érzetét. A 13-14 éves korosztálynál a negatív belső attribúciók magas említése, jelentősége csökken. Az iskolai elvárásoknak való meg nem felelést, az eredményes tanulás hiányát, a megélt kudarcot magyarázzák negatív kognitív és személyiségjegyekkel a tanulók, ha viszont túl sok már a kudarc, „énvédelmi" mechanizmus lép életbe.

[...]

IV. 2. Lustaság, a szorgalom hiánya, szórakozás

A teljes mintán belül a 22 alkategóriát vizsgálva legelső helyre, a legmagasabb említési számértékkel (2167, 16,27%) negatív motívum került, elkerülő, kedvezőtlen motívum, a lustaság megjelöléssel. Természetesen a főkategórián belül is 1. helyezett. Ez a tanulás elkerülésére irányuló demotiváció, a szorgalom hiányát, az érdektelenséget, illetve az iskolai tanulástól eltávolító szórakozás (leggyakrabban tévénézés, ezen belül is a sorozatok szinte mániákus megtekintése, diszkózás stb.) preferálását, illetve vélhetően pótcselekvéskénti űzését jelenti. Ezen alkategória legelső helyezése abból is adódhat, hogy a tanulók több motívumot is megjelölve, részben arra is utaltak, hogy az esetlegesen a mindennapok során előforduló rossz tanulásuknak mi is a globális oka. A részben jó tanulás esetén is előfordulhatott így e kategória megemlítése.

A demotiváció hátterében tehát az elterelő színes, vonzó ingerekkel szemben (tévé, egyéb szórakozás, barátok stb.) a tanulási indítékok hiánya, gyengesége tapintható ki. A televízió megszünteti a gyermek- és a felnőttvilág különbségeit. A brutalitás, kriminalitás, a szexualitás összes titkát megismerhetik a gyermekek, ezáltal „eltűnik a gyermekkor" (Postman 1998). Elsősorban a külsőleg motivált, illetve a tanulásban sikertelen tanulók terelhetők el külső ingerekkel a tanulástól. Mint negatív értékaspektus a tanulástól eltávolító motívum eredhet az eddigi tanulástörténet sikertelenségéből, kudarcos voltából, hatástalanságából, külső, kedvezőtlen attribú- ciókból, de a mikrokörnyezet hatásából is.

Ezt bizonyítja az iskolatípusok vizsgálatakor megállapítható tény, hogy a lustaság, a szorgalom hiánya, a szórakozás miatt amotiváltak legmagasabb átlaga a szakiskolások körében született (71,0), a legalacsonyabb az alternatív iskolásoknál (19,3).

[...]

IV: 3. Az iskola kedvezőtlen objektív és szubjektív feltételei

Hatodik a rangsorban (a tanár rossz tanítási stílusa, rossz tanár-diák viszony, skatulyázás, előítéletesség, szubjektív értékelés stb.). A főkategórián belül a 3. helyen található. A sok felsorolt konkrét példa azt tükrözi, hogy az egyes tanuló attól elkeseredett, hogy a tanárok egy része egyáltalán nem vagy rosszul tanít, nem képes lekötni a figyelmet, nem differenciál, sőt előítéletesen beskatulyáz.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlagot a szakiskolában találtuk, pontosan ott, ahol hatékony tanári motiválásra lenne szükség a kevésbé motivált tanulók megnyeréséhez (37,1), a legkisebbet a dolgozók esti gimnáziumában (6,1). [...]

[...] Az iskolai feltételek tanulást akadályozó minősítése nem jellemző az első három évfolyamon, itt talán még nem tekint kritikusan az iskolai feltételekre a tanuló, adottnak, azt megváltoztathatatlannak fogadva el. Az osztályfok emelkedésével megemlítése egyre nagyobb számban fordul elő a nem tanulás attribúciójaként.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...]

IV: 4. Fáradtság

Nyolcadik a rangsorban (bejárás, különórák, versenysport miatti nem tanulás). A főkategórián belül a 4. helyen áll. A különböző korosztályok különböző okok miatt túlterheltek. A tanulás időhiány miatti elmaradása, a bejárás, utazás időrabló és fárasztó. A versenysport szinte teljesen leköti a tanulók egy részét, a különórák, az iskolán kívüli érdeklődési terület szintén negatív hatást gyakorol az iskolai tanulásra, ahelyett, hogy segítené azt.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlagot az egyetemisták érték el, nekik kell a megélhetésért pluszmunkát vállalniuk (18,7879), a legalacsonyabbat pedig a 8 osztályos gimnáziumba járók (3,1).

[...]

IV: 5. Egyéni perspektívavesztés

Huszadik a rangsorban, a főkategórián belül pedig az 5. helyen áll. A „nekem úgysem sikerül", a „minek", az egyéni iskolatörténet teljes kudarcosságának átélése jellemzi ezt a kategóriát. Az inkompetencia érzése a tanulásban fokozódó negatív érzelmeket kelt az egyénben.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlag a szakközépiskolások körében mutatkozik (4,7), oka a nem megfelelő szakirány „választása", legalacsonyabb a 6 osztályos gimnáziumban (1,4).

[...]

Évfolyamszinteket vizsgálva megállapítható, hogy nem fordul elő a 2. évfolyamon és az egyetemi I. csoportnál. A legalacsonyabb átlaggal a 3. évfolyamon találkoztunk. Átlag alatti még a 7. és 9. évfolyamok eredménye. Legmagasabb átlag a 13. évfolyamon fordult elő. Magas még az egyetemi II. csoportnál is. Meglepő a 4. és 5. évfolyamokon kapott átlag feletti érték. Ez utóbbit, a megélt sikertelenségekből adódó reményvesztést igen nagy problémának tekintjük. A tagozatváltással járó követelménynövekedés kedvet szeghet, a megélt kudarc pedig szorongást, perspektívavesztést, negatív érzelmeket okozhat. Felmerülő magyarázat lehet a választott iskolatípusba történt kudarcos felvételi eredmény is. Figyelemre méltó és nehezen magyarázható a két egyetemi csoport nagyon is eltérő adata.

[...]

IV. 6. Társadalmi depresszió

Utolsó, 22. ranghelyre került, a fő kategórián belül is utolsó, így befolyása elenyésző, jelenléte azonban figyelmeztető. Annak felismerése, hogy a társadalom nem mindig honorálja (azonnal) a tanulást (pénz és anyagi javak formájában). A „minek tanulás", a tanulás értelmének megkérdőjelezése lehangol, kedvet és erőfeszítést szeg.

Iskolatípusokat vizsgálva a legmagasabb átlagérték az egyetemisták körében mutatkozott (2,7), egyáltalán nem volt kimutatható a szakiskolákban, a dolgozók esti gimnáziumában, valamint az alternatív iskolákban.

Jelölésével nem találkoztunk a 2., 3., 5., 9. évfolyamokon. A legalacsonyabb átlag a 4. évfolyamnál volt. A legmagasabb átlaggal az egyetemi II. csoportnál találkoztunk. Magas volt még a 13. évfolyamon is, valamint az egyetemi I. csoportban. Karakterisztikus hatása e tényezőnek voltaképpen a 13. évfolyamtól jelentős. Ez részint a továbblépés bizonytalanságával, illetve a mielőbbi munkába lépéssel kapcsolatos szorongással magyarázható.

[...]

7.2.8. Összefoglalás

1. A vizsgálati adatok egyértelműen igazolják, hogy a tanulók által megfogalmazott tanulási motívumok mennyiségileg nem változnak jelentősen az életkor és az évfolyamszintek függvényében. Kivételt képez az általános iskola 2. évfolyama, ahol a megfogalmazott tanulási motívumok legkisebb átlagával találkoztunk, s a 13. évfolyam, valamint az egyetem, ahol viszont a legmagasabb átlag mutatkozott.

[...]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

2.A fenti adatokból arra következtethetünk, hogy az életkor és az iskolafok változásával, emelkedésével a tanuláshoz fűződő motívumok csak kismértékű mennyiségi növekedést mutatnak. A tanulók tehát nem törekednek az osztályfok emelkedésének arányában differenciáltabb, árnyaltabb, nagyobb terjedelmű motívum leírására.

2.1. Úgy értékeljük továbbá, hogy a tanulók motívumai az életkor és az osztályfok változásának arányában nem mutatják minőségileg a várt fejlődést. A kialakított 4 főkategória (internalizált belső, megismerési belső, külső és kedvezőtlen tanulási motívumok) közül a kedvezőtlen, elkerülő, a rossz tanulást indoktó tanulási motívumok kerültek a legelső ranghelyre, legutolsóra pedig a belső megismerési motívumok.

A 22 alkategóriába sorolt tanulási motívumokat elemezve megállapítható, hogy a legmagasabb százalékban a rossz tanulás motívumaként a lustaságot említették. Közvetlen utána azonban a tananyag tartalmával kapcsolatos érdeklődés százalékaránya következik.

A különböző iskolatípusokban megfogalmazott tanulási motívumok azt mutatják, hogy a tanulás társadalmi és egyéni jelentősége a legmagasabb átlagértékkel az alternatív iskolákban, illetve az egyetemen fordul elő, a legalacsonyabb pedig a szakmunkásképzőkben. A megismerési érdeklődés motívumának az átlaga a legmagasabb az egyetemeken, illetve az alternatív iskolákban, a legalacsonyabb a szakképzőkben.

A szociális motívumok legmagasabb átlaga az alternatív, legalacsonyabb a szakmunkásképzőkben mutatkozik.

Kedvezőtlen, elkerülő tanulási motívumokat legmagasabb átlagban a szakmunkástanulóknál, legalacsonyabban az alternatív iskolásoknál regisztráltunk.

Az iskolatípus függvényében tehát minőségi eltérést találtunk a megfogalmazott tanulási motívumok különböző kategóriái között. Az internalizált belső és a megismerési belső, valamint a külső motívumok átlagát tekintve az alternatív iskolák és az egyetemek hallgatói kerültek az első helyre.

A kedvezőtlen motívumok említésénél az alternatív iskolák tanulói az utolsó helyen állnak, a szakmunkástanulók pedig az elsőn.

Egyértelmű tehát, hogy míg a tanulók különböző belső, internalizált és megismerési motívumai, illetve a külső motívumok az alternatív iskolások és az egyetemi hallgatók körében fordul elő a legnagyobb százalékban, addig a kedvezőtlen, elkerülő, a rossz tanulás indokaként megfogalmazott motívumok a legmagasabb átlagot a szakmunkásképzőkben és a szakközépiskolásoknál mutatják. Arra gondolhatunk, hogy az alternatív iskolák és az egyetemisták hatékonyabb, internalizált, belső tanulási motívumokkal rendelkeznek. Leginkább az alternatív iskolába járó tanulók és az egyetemi hallgatók körében gyűjtött adatok kiugróak és hasonlítanak egymáshoz a belső motívumok előfordulási gyakorisága terén.

[...]

2.2. Az iskolatípusok közötti különbségek gyengülése a négy főkategórián belüli eredmények átlagát összehasonlítva (a legmagasabb és legalacsonyabb eredményektől eltekintve) jelentősnek tűnik. Főleg az általános iskolák, a 6 évfolyamos gimnáziumok és a dolgozók esti iskolásaitól kapott adatok hasonlítanak egymáshoz.

Egyidejűleg ismételten hangsúlyozzuk, hogy az alternatív iskolák tanulói és az egyetemisták minőségileg magasabb szintű tanulási motivációról adtak számot, míg a szakmunkástanulók és a szakközépiskolások kedvezőtlenebbekről.

2.3. A települések nagysága és a vizsgált tanulók motivációs szintjének minősége között nem találtunk összefüggést. [...] Figyelmet érdemel az a tény, hogy az iskola negatív hatása, illetve az egyéni perspektívavesztés, a társadalmi depresszió a községekben egyáltalán nem fordul elő.

2.4. Az évfolyamszinteket tekintve megállapítható, hogy az alsóbb évfolyamok adatai egy-két kivételtől eltekintve alig tartalmaznak a tanulástól eltérítő motívumokat. Az internalizált motívumok sem jelennek meg az alsó tagozatban. A pubertáskor évfolyamszintjeiben viszont a tanulástól elterelő negatív erők hatása nagyobb, s ez tükröződik is a tanulási motivációkban.

Összességében azonban megállapíthatjuk, hogy nem tapasztalható az évfolyamszintek változásával a tanulási motívumok minőségi változása, karakterisztikus fejlődése.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...]

7.2.9. Hivatkozások

Nielsen, N 1982. How to motivate adolescent. New Jersey, Prentice Hall, Englewood, Cliffs.

Gage, N. L. – Berliner, D. C. 1988. Educational Psychology. Boston-Dallas-Genova, Houghton Mifflin Company.

7.3. G3. KARL GARNITSCHNIG – GABRIELE KHAN-SVIK Aktív tanulás. A sikeres oktatásszervezés aspektusai[28]

(Részletek)

Az oktatás tervezésébe mind egyéni, mind intézményi, mind pedig kultúra- és társadalomspecifikus tényezők belefolynak. Ebből a szempontból megkülönböztetünk az oktatásban makro-, mezo- és mikroszinteket. Minthogy az európai kultúrák és társadalmak egymástól lényegük szerint annyira nem különböznek, itt most a mezo- és mikroszintre korlátozódunk. A makroszintnek egyetlenegy aspektusát vesz- szük csak figyelembe, mert az mindennemű pedagógiai tervezés alapjául szolgál, s ez az antropológiai szempont. Alapvető jelentősége van annak, hogy az embert, különösen pedig a tanulót önálló és aktív személyként szemléljük-e, aki képes az életét maga alakítani, vagy függőnek és a szocializáció feltételei alá rendeltnek látjuk, akit előbb még kondicionálni kell. Ettől függően fogja a tanár alakítani a viszonyát a tanulókhoz, de az oktatáshoz is.

Minden hatékony oktatási gyakorlatnak tehát nagyon lényeges tényezője az, hogy a tanulót a meggondolások középpontjába állítsa. A tanítást a tanulóból és az ő tanulási lehetőségeiből kiindulva kell megtervezni. Ami pedig a viszonyokat illeti, nemcsak az egyes tanulóknak, hanem a tanulók egymás közötti viszonyainak az elismerése és megbecsülése áll az előtérben. Ha egyre gyakrabban hallunk panaszt a tanulók agressziójáról és hiperaktivitásáról, akkor az iskolai szférának azt kell meggondolnia, mennyire kiváltói ezeknek maguk a tanárok, a szakszerűtlen oktatással, a leértékelő bánásmóddal. Tehát az egyes tanulót mint individuumot és mint az osztály tagját, valamint a tanulókat mint csoportot is figyelembe kell vennünk. A tanulók túl gyakran érzik magukat úgy, hogy nézeteiket a tanárok figyelmen kívül hagyják, hogy egyenlőtlenül bánnak velük. Ezáltal a tanárok és a tanulók között, de a tanulók és tanulók között is a konkurencia negatív légköre alakul ki.

Egy új osztrák kutatás, melyet 2965 osztrák, német és svájci hallgató körében folytattak le, s mely a már korábban is vizsgált „erőszak az iskolában" témát egy új kontextusba állította: „a tanárok visszaélése hatalmukkal" kontextusába, és elsősorban az írásbeli és szóbeli teljesítményvizsgálatok közben előforduló igazságtalanságokat tárta fel (vö. Krumm – Weiss 2000, 1. skk.). Csak néhány összefoglaló témát említünk meg: a tanárok által elkövetett igazságtalanságok erősebben hatnak, mint a tanulótársak által elkövetett erőszak, következményük gyakorta valamilyen súlyos emocionális vagy fiziológiás megbetegedés (vö. i. h. 18-20; lásd még Helmke – Schrader 2001).

A tanulók tiszteletének ezek szerint antropológiai, klimatikus és tartalmi komponensei vannak.

Az oktatás tartalmi tervezése szempontjából ez azt jelenti -seza pedagógiának egy régi toposza -, hogy a tanár figyelembe veszi a tanulók tanulási előfeltételeit és aktuális tudásszintjét, s ennek nyomán az oktatást messzemenően differenciálja. A tanulást leginkább az segíti elő, ha a tartalmakkal együtt az elsajátítás folyamatát, s vele olyan általános funkciókat is megtanulnak, amelyek révén azután a tanulók más tartalmakat önállóan is képesek elsajátítani. Már csak ezért sem lehet a tanulók értékelése során szociális vonatkozási mértéket alkalmazni. Ennek a mértéknek az alkalmazása csak akkor lenne értelmes, ha a tanár úgy vélné, az osztály minden tanulója adott időpontra ugyanazt az ellenőrizhető tudásszintet el tudta érni.

[...]

Ha a tanárok jobban figyelnek az elsajátítás folyamatára, akkor nemcsak professzionális pedagógusoknak bizonyulnak (a szaktudóssal szemben, mert hisz azok is, legalábbis a felsőbb iskolákban), mert akkor megértik, hogy minden tanuló – a kiemelkedően tehetségestől az értelmileg akadályozottig – tanulási folyamatát jobban meg kell tervezniük, hanem mert különböző tanulási késztetéseket is ki tudnak használni, melyeket az iskolai élet folyamatosan felkínál, tudván, hogy milyen, a tanulási cél szempontjából releváns pszichikus operációk fejleszthetők például egy iskolai ünnepély megszervezésekor, az osztályszínház élete során, az osztályfórumon

[28] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 136-149.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

zajló vitában, melyben a tanulókat valóban egyenrangúként és komolyan tiszteletben tartják vagy az osztálykirándulásokon. [...]

Mikor a gyermekek iskolába kezdenek járni, kompetenciáik egy nagy részével, amit használni fognak, már rendelkeznek. A kérdés az, ez a gyermekkori gyors tanulás hogyan folytatható tovább az iskolai körülmények között.

A gyermekek tanulásában és a fiatalok, de a felnőttek eredményes tanulásában is az a feltűnő, hogy a különböző helyzetekben mindig és folyton, önállóan és öntevékenyen konfrontálódnak a környezetükkel. Eközben gyakorolják a maguk pszichikus képességeit és erőit, melyeket a továbbiakban pszichikus funkcióknak nevezünk, amelyek segítségével elsajátítjuk a világunkat. Ezek a funkciók csak akkor fejlődnek, ha ténylegesen használatban vannak. Ez elméletileg olyan világos és magától értetődő, hogy meg kell kérdeznünk, miért, hogy a gyakorlatban ez mindig csak részben történik meg.

Először a pszichológiai és neurofiziológiai szinten akarjuk tisztázni, miért van olyan nagy jelentősége a tanulás szempontjából a világ aktív elsajátításának, s miért hatékony tanulási késztetés; azután néhány példán bemutatjuk, milyen konkrét következtetések vonhatók le ebből az iskolai gyakorlatra nézvést.

Az aktív tanulás eszméje ősrégi, már Jan Amos Comenius (1592-1670) Nagy didaktikájában megtalálható, a 20. században a reformpedagógiában különféle módokon tematizálják, mindenekelőtt John Dewey (1974) és Jean Piaget (1972) építették be szisztematikusan a maguk tanuláselméletébe. Utóbbi abból indul ki, hogy az intelligencia operatív, azaz cselekvéseken nyugszik. Ez az alapja annak is, miért beszélhetünk mozgásgondolkodásról. Minden komplex mozgás elősegíti a gondolkodást is, annyiban, amennyiben az mozgástervezést követel meg.

Ha emellé még odavesszük a fejlődés- és fejlesztésaspektust is, akkor ügyelnünk kell arra, hogy a komplex intelligens cselekvések a mozgás fundamentális műveletein és a szenzorikán nyugszanak (vö. Ayers 1992). Képességeket akkor tudunk a legjobban fejleszteni, ha tudatosul, hogy egy cselekvésnek milyen bázisoperációk szolgálnak alapul. Ez kettős értelemben is érvényes:

1. Cselekvéskorlátozottságok, magatartászavarok az egyes részterületeken csak azáltal szüntethetők meg, ha pontosan kielemezzük, milyen részoperációkat kell ahhoz uralni, hogy egy cselekvés/tevékenység megvalósítható legyen. Ez alapvetően a fejlesztés mindegyik formájára érvényes. Valamely cselekvést tehát a részműveletei szerint kell végigelemezni, s közben figyelni kell arra, a gyerek vajon mindezeket a részműveleteket uralja-e.

2. A tanulás tanulása (metatanulás) – ez az, amit mindig követelményként fogalmaznak meg – azáltal valósul meg, hogy az ember tudatosítja magában, a komplex cselekvések érdekében mely részműveleteket kell megvalósítani.

Neurofiziológiai tény, hogy az idegsejtek szaporodása, s mindenekelőtt az idegsejtek közötti kapcsolatok létrejötte csak akkor valósul meg, ha a szervezet aktív. Úgynevezett neurológiai hálók vagy kéregmezők képződnek újra meg újra, attól függően, milyen gyakran kerülnek használatba, s mi a jelentőségük számunkra (vö. Spitzer 1996).

Ez az oka annak, amiért az iskolai tanulásnak is úgy kell megvalósulnia, hogy a tanár ne „elővezessen" valamilyen eredményeket, hanem hogy a tanulók maguk szembesüljenek tartalmakkal; folyamatokként tehát, melyeket az oktató személy jóakara- túan és megerősítően kísér végig.

Különbséget kell tennünk kivitelező és alkotó jellegű tevékenységek között. Fejlődésük és fejlesztésük specifikusan más-más formában valósulhat meg. Míg a kivitelező tevékenységeket először gyorsan és azután lassabban, egy már meg nem haladható határig tanuljuk meg, addig az alkotó tevékenységeket előbb lassabban, majd gyorsan s felső határ nélkül sajátítjuk el. Minden kivitelező tevékenységnek része van az alkotó jellegű teljesítményben. Ezeket természetesen csak akkor tanuljuk meg, ha lehetőség is van az alkotó jellegű cselekvésre (vö. Nikitin – Nikitin 1984). Ezen kívül jelentősége van a figyelmes érdeklődésnek abban, hogy valamely tartalom tartósan rögzül-e, vagy sem. Ez az iskolai hétköznapok számára azt jelenti, hogy természetes szituációkban kell tanulni, amelyek az osztály közössége valóságos együttes életéből adódnak.

Ha továbbá meggondoljuk, milyen jelentősége van az intuíciónak a gondolkodás szempontjából, akkor a művészeti nevelésnek annak minden formájában nagyobb súlyt fogunk adni. Ennek révén közvetlenül érzékelheti és élheti meg magát az egyén, juthat erősebben önmaga tudatára, s ezzel tudja belső figyelmét aktiválni, ami pedig fegyelmezőleg hat szellemi folyamataira, illetve gondolkodására. Az alternatív eszmék

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

szerint nem a tanárnak kell a tanulókat megfegyelmeznie, hanem úgy kell az iskolai életet alakítania, hogy benne a tanulók maguk szervezzék meg önmagukat.

A tanulók aktív tanulási folyamatai minden egyes tanulónál növelik a tanulás hatékonyságát. Ez olyan tanulási módszereket, illetve oktatási módszereket implikál, amelyek alkalmazása mellett a tanulók aktívak lehetnek: felfedező tanulás, genetikus szókratészi módszerek (Wagenschein 1991), munkaoktatás a tanár szükséges segítségével. A Montessori-pedagógiában az előkészített környezet az, ami lehetővé teszi a gyermekek számára a szabad munkát. Nála a gyermekek a maguk tempója szerint foglalkozhatnak azokkal az anyagokkal, melyekre éppen szükségük van ahhoz, hogy fejlődésüket előmozdítsák. Ingergazdag környezet, amely újból és újból olyan tanulási szituációkat teremt a gyerekek számára, amelyekre az éppen sorra kerülő fejődésük zónájához szükségük van – ez vezet a kimagaslóan tehetséges gyerekekhez. Ezeket sikerült Lena és Borisz Nikitinnek a maguk családprojektjében igazolniuk.

Az iskolai közösség nemcsak tanulási alkalmakat kínál, az osztály mint csoport is igénybe vehető a kölcsönös tanulási segítségadásokra. A tanulóknak gyakran inkább sikerül megmagyarázniuk tanulótársaiknak a meg nem értett dolgokat, mint a tanároknak. A tanulók bevonásával a tanár felszabadul egyes feladatok alól, s még inkább rendelkezésére tud állni a tanulási és magatartásnehézségekkel együtt élő tanulóknak.

Még egyszer hangsúlyozzuk, a tanulók csak akkor tanulnak hatékonyan, ha a tananyagokkal és a különféle problémahelyzetekkel aktívan foglalkoznak. Minél differenciáltabban történik ez mind tartalmilag, mind pedig metodikailag, annál hatékonyabb a tanulási folyamat. A tanárok egyik fő feladata így az lehetne, hogy a tanulókat a tanulási folyamat során megfigyeljék.

Ez azonban azt is jelenti, hogy az előzőleg megvizsgált tudásnak érdemjegyskála révén való megítélése – miként ez hagyományosan még mindig történik -, a folyamatos visszajelzés igényének nem felel meg. Ezen kívül elvileg is problematikusak az érdemjegyben kifejezett értékelések, ahogy ezt a több évtizede tartó tudományos vita egyértelműen igazolja (vö. például Weiss 1965; Weiss 1968; Ingenkamp 1971). Összefoglalólag még egyszer utalunk a lényeges kritikai pontokra. Három méréselméleti aspektust vitatnak a szerzők: az osztályzatokból hiányzik 1. az objektivitás, 2. a re- liabilitás (megbízhatóság), és 3. a validitás (érvényesség; vö. például Tent 2001, 807–809; Vierlinger 1993, 51–54).

1. Az iskolai teljesítmény objektív értékelése azt jelentené, hogy egy tanuló teljesítménye az értékelő személyétől függetlenül kerül értékelésre, ami azt is tartalmazza, hogy két értékelőnek ugyanarra az eredményre kellene jutnia.

Hogy ez az iskolai gyakorlatban nincs így, az többek között Ingekamp tanulmánya óta nyilvánvaló, mely tanulmány egy iskolai matematikai teljesítményteszt és a matematikajegyek között hiányzó összefüggésről szól: noha az értékelésekben elsősorban osztályon belüli hasonlóságok kimutathatók voltak, az osztályok között ezek az értékelések egészen jelentős mértékben különböztek – míg az egyik osztályban az egyik teljesítmény „elégséges” osztályzatú volt, addig egy másik osztály tanulói még akár rosszabb iskolai teljesítménnyel is elérték a „jó” osztályzatot (vö. Ingekamp 1971, 197).

Ezen kívül összefüggések mutatkoztak az osztályzatok és az értékelendők neme (vö. például Richter 1996, 70-75), szociális státusa (vö. Lehmann – Peek – Ganfuss 1996; idézi Schnitzer et al. 1999 nyomán), az „etnikai” és a nemzeti hovatartozás (vö. például Lukesch 1981, 889; Jungbluth 1998, 118. skk.) és az évfolyam, illetve az osztály nagysága (vö. Sauer – Gamsjager 1996; idézi Oelkers 2001 nyomán) között is.

Reliabilitáson a mérés pontosságát értjük (vö. Wild – Krapp 2000, 12); különösen akkor magas, ha egy tanuló teljesítményét valamely személy, különböző időpontokban pontosan ugyanúgy ítéli meg.

Oelkers utal arra, hogy vannak arra vonatkozó adatok, hogy egy és ugyanazon személy ugyanazt a vizsgadolgozatot különböző időpontokban eltérően értékeli (vö. Oelkers 2001, 4. skk.).

2. Egy teszteljárás akkor tekinthető validnak, ha tényleg azt méri, amiről azt állítja, hogy méri. A neveléstudományi kutatás keretében elsősorban az érdemjegyek prognosztikus validitását vizsgálták felül, amiről Rieder összefoglalólag megállapítja, hogy „előrejelző értéke olyan csekély, hogy sem a további iskolai sikerre, sem pedig a tanulmányi sikerre vonatkozó következtetések” nem vonható le belőle (Rieder 1990, 25; vö. Ziegenspeck 1999, 156, skk.; Schrader 2001, 93 is).

Ezeken kívül Oelkers további szubjektív hibaforrásokat is említ:

„– Halo-effektus: Egy globális általános benyomás határozza meg az egyes jellemzők észlelését.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Ragaszkodási tendencia: A tanárok egy már meghozott értékítélettől a későbbi értékelések során nem térnek el.

– Besorolási effektus: Attól a vélekedéstől vezettetve, hogy »csak nem lehet mindenki egyformán rossz«, a tanár jobb jegyeket ad.

– Kontraszteffektus: Nagyon jó jegyeknek egy szériája után egy közepes szintű teljesítmény tendenciózusan rossz értékelést kap.

– Megítéléstendenciák: enyheség vagy szigor, »centrális tendencia« (az extrém értékek kerülése) és »motiváló« versus »szelektív« osztályzás.

– A tudni a következményekről hibája: Enyhe értékelés, a tanulókra beláthatóan váró negatív következmények miatt, s nem fordítva." (Oelkers 2001, 4.)

A tananyagokkal és a problémahelyzetekkel való aktív foglalkozáson keresztül viszont az oktató egy különösen differenciált anyaghoz jut arra vonatkozóan, hogyan értékelje a tanulókat a maguk tanulása fejlődésében. Az eredmény egy differenciáltabb tanulásbeli fejlődésjelentés, amely kerülni fogja azokat a megfogalmazásokat, amelyek pusztán csak körülírják az osztályzatokat, vagy egy pszeudotudományos értékelésre emlékeztetnek.

A tanulásban elért fejlődésről szóló jelentés a verbális értékelés egy sajátos formája. Tarnai a verbális értékelésről rendelkezésre álló tanulmányok kritikai szembeállításából azt a következtetést vonja le, hogy ennek az értékelésformának a konzekvens felülvizsgálata még várat magára; mindazonáltal az már ma is látszik, hogy a verbális bizonyítványok nemcsak a tanulóról, hanem az oktató személyéről és az oktatás formájáról is kijelentéseket tartalmaznak. „Egy további probléma a nyelv szemantikai sokértelműsége, ami megnehezíti a tanárok, szülők és tanulók közötti félreértésmentes kommunikációt." (Tarnai 2001, 759.)

Ha ezt a tanulásban elért fejlődésről szóló jelentést még kiegészítik a tanulóknak a műhelyoktatás, a képzőművészeti nevelés során létrehozott különféle produktumaival, dolgozatokkal, matematikai feladatmegoldásokkal stb., akkor a tanulók teljesítményei libro della pensa (Montessori 1996) vagy la teljesítménybemutató (Vierlinger 1993) lesznek dokumentálva.

A libro della pensa az egy iskolafokon releváns precíz tanulási célokat tartalmazza, és ezzel lehetővé teszi a tanulók megszerzett készségeinek a pontos dokumentációját. A penzumkönyveket félévente a szülők elé tárják, de joguk van arra, hogy bármikor megtekinthessék azokat.

A tanulási célok megítélését nem kizárólag az oktatóknak kellene elvégezniük, ebbe be lehetne vonni a tanulókat is. A penzumkönyvek egy további céljaként a bécsi városi iskolatanács a tanulók támogatását nevezte meg az önértékelésben (vö. Schulversuche und Schulentwicklung, 1999, 21). Ezzel a penzumkönyv egy, a verbális bizonyítványokat ért kritikát, nevezetesen a kizárólagosan mások általi értékelést, kivált.

Vierlinger szerint a teljesítménybemutató[29] esetében egy alapvetően más értékelési rendszerről van szó: „egyfajta kopernikuszi fordulatot jelent, mert a címzettet (a cégvezetőt többek között) nem fokozza le: nem a teljesítmény helyettesítőjét mutatja be (kódszavakat és kódszámokat), hanem a teljesítményeket magukat (az elért teljesítményszint példa gyanánt kiválasztott bizonyító darabjait: matematikai dolgozatokat, német és idegen nyelvű szövegeket, különféle munkalapokat, projekteket, olvasólistákat, a betanult dalok listáját, ellátva példákkal a hangjegyek egyéni ismeretéről, testnevelési adatok, a szóbeli kifejezőkészséget dokumentáló hangszalagok stb.)" A szerző továbbá arra is utalást tesz, hogy „a verbális értékelés előnyeit is bevonja (tanári kommentárok az egyes bizonyító darabokhoz), miként a tanulási célok listáinak az előnyeit is kamatoztatja, mely listákat adott esetben az orientáció kedvéért mellékelni lehet" (Vierlinger 1998, 2).

Mind a penzumkönyv, mind pedig a teljesítménybemutató teljesítik az objektivitás, a reliabilitás és a validitás követelményeit, s pontos leképeződését adják a teljesítményszintnek (jelentésfunkció), ami lehetővé teszi, hogy a jövőre vonatkozó prognózisokat készüljenek.

Az ausztriai iskolákban (elsősorban a kötelező iskolákban) – a szokásos osztályozás mellett – mindkét értékelési formát, de egyébként a verbális értékelést is választani lehet. Az alábbi táblázat áttekintést ad a három lehetséges alternatív értékelési forma alkalmazásáról a bécsi iskolákban. Az értékek megértése kedvéért azt a

[29] Vierlinger „direkt teljesítménybemutatónak" vagy „kommentált direkt teljesítménybemutatónak" is nevezi, az anglo-amerikai nyelvterületen a portfolio címszó alatt ismert – ez „1990 óta [...] hatalmas reformmozgalommá fejlődött" (Lismann 2000, 283; idézi Thonhauser 2000, 5 nyomán).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

megjegyzést kell ide fűznünk, hogy például a 37%-os érték (verbális értékelés a nyilvános kötelező iskolákban) azt jelenti, hogy ezekben az iskolákban verbális bizonyítványokat alkalmaznak, ez azonban nem azt jelenti, hogy az egész iskola ezt a formát választotta, hanem csak azt, hogy a tanerők (egy vagy egyesek) alkalmazzák ezt az értékelési formát.

Alternatív értékelési formák a bécsi iskolákban (az Iskolakísérletek a kötelező iskolákban 2001 – nyomán)

11.50. táblázat -

2001/2002. tanév	Verbális értékelés (%)	Teljesítménybemutató (%)	Penzumkönyv (%)
Nyilvános népiskolák	37	21	24
Nyilvános kisegítő iskolák	14	2	-
Magán népiskolák	6	6	5

Egy újabb osztrák kutatásban, amelyet a felső-ausztriai integrációs osztályokkal rendelkező általános iskolákban folytattak le, osztályfőnököket kértek meg arra, hogy nyilatkozzanak a teljesítményértékelésről: 77,4% azt adta meg, hogy nem valósít meg alternatív formát, hanem csak osztályzást alkalmaznak. Huszonkét személy (17,9%) gyakorol verbális értékelést, közülük több mint a fele alkalmaz fejlődésjelentést (a penzumkönyv mintájára – vö. Feyerer 1999, 5. skk.).

A svájci iskolák – ugyanúgy, mint az ausztriaiak (lásd például Schulversuche und Schulentwicklung, 1999; Wolf 2001) vagy a németországiak – alkalmazhatnak kevert formákat, melyek közül Oelkers a következőket említi:

„–[...] érdemjegyek, explicit vonatkoztatási normákkal, vagy azok nélkül;

– tanulási jelentések;

– fakultatív és nem fakultatív értékelő beszélgetések;

– orientációs munkák a pozíció meghatározására;

– a tanulók önértékelései;

– bizonyítványok a tanulási célokra vonatkozó szócímkékkel;

– bizonyítványok a tanulási célokra vonatkozó szócímkékkel, a tanulási folyamat és a teljesítmény értékelésére” (Oelkers 2001, 12).

A makroszint az oktatást törvényi szabályozás révén befolyásolja, ami az autoriter államokban erősebb mint a demokráciákban, mert az állam mindig az iskolán keresztül próbálja meg terelni a gyermekeket és a fiatalokat. Különböző érdekcsoportok vannak, melyek igyekeznek befolyásuk alá vonni az iskolát, ami leginkább a tantervek, a tankönyvek, a tanulás célok alakításában fejeződik ki. Ettől függ az is, hogy az iskolák erősebb vagy gyengébb autonómiát kapjanak-e, s hogy mennyire alakíthatnak ki egyéni profilt. Hogy egy ilyen profil tényleg mennyire fejlődik ki, az – miként az iskolai légkör is – nagyon erősen függ az igazgatótól és – pozícióik szerint – az egyes tanári csoportoktól. Ez viszont befolyást gyakorol az osztály légkörére, továbbá arra, milyen eszközök kerülnek alkalmazásra. Az oktatás akkor lesz jó, ha a tanárok szakszerűen vannak kiképezve, ha szabadon aktivizálódhatnak a maguk területén, mert a jó oktatás nagyon sok egyéni döntést követel. Minél inkább szabadon tényked hetnek a tanárok, annál inkább érzékelni is fogják tényleges szabad cselekvési terüket.

A tanítás és a tanulás komplementer folyamatok, melyek súlypontját a tanuló személyre kell helyezni, mert neki kell tanulnia. S ő akkor fog hatékonyan tanulni, ha a maga individualitásában, az összes képességeivel és érdekeivel komolyan veszik. A tanulás így elsődlegesen tanulási helyzetek kialakítását, tervezését, szabályozását jelenti (vö. Sloane 1999). Közben tudatában kell lenni annak, hogy a realitás komplexitása miatt kérdéses marad, mennyire is alakíthatók, tervezhetők, szabályozhatók a tanulási helyzetek. Ennek a kérdésnek a fényében ügyelni kell azokra a feltételekre is, melyek között a tanulás a legjobban megvalósulhat, s a tanítás a lehető legnagyobb hatását tudja elérni. A kifejezés: „a tanulás lehetővé tétele”, annak a ténynek a

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

figyelembevételével, hogy a tanár megkönnyítheti, illetve támogathatja a tanulást, túlságosan gyenge. Ha a tanulás kerül a középpontba, akkor a tanuló tevékenységére a tanulási folyamatban kell a figyelmet összpontosítani, arra, hogy tudja ő maga megszervezni a tanulási tevékenységét. Ekkor a tanár feladata abban áll, hogy a tanulókat minden téren segítse és támogassa a maguk önszervezésében, ha valamit nem képesek áttekinteni, késztetéseket adjon, illetve öntevékenységre szólítson fel, ha a tanulók passzívak. Minthogy a tanulás az iskola intézményében nagy csoportokban (osztályokban) történik, a tanárok mindeme tevékenységei a különböző tanulóknál különféleképpen valósulhatnak meg. Ha a tanító személy, figyelemmel ezekre a tényekre, komolyan veszi az oktatás előkészítését és tervezését, akkor ez a tanulók önszervező tanulása megfigyelésének a bázisán azt jelenti, hogy olyan tanulási helyzeteket kell rendelkezésre bocsátani, amelyekben ők precízen megtanulhatják azokat a műveleteket, melyeket a soron következőkként meg kell szerezniük ahhoz, hogy világukat tovább önállóan el tudják sajátítani.

Az oktatás tervezése szempontjából ez azt jelenti, hogy a tanulók tanulási folyamatait meg kell figyelni, reflektálni kell azokra, s folyamatosan tökéletesíteni kell a tanulók kompetenciái fejlődésdinamikájának a megértését, érzékenyebben és szakszerűbben kell felfogni az egyes tantárgyak elsajátításstruktúráját mind a tudás, mind a beállítódások, mind pedig a készségek területén, hogy egyre könnyebb legyen a tanárnak a tanulók támogatása mindezekben. A tanárok részéről a legjobb felkészülés a tanításra most már abban áll, hogy folyamatosan fejleszti magát a fenti képességekben. Ez azt jelenti, mindezeken a területeken annyira hozzáértővé válik, hogy ezen képességeit mindig mozgósítani tudja, amikor csak szükséges, kezdve az ön-, a szociális kompetenciákon, egészen a szaktárgyi és a szervezési kompetenciákig.

Tanítani ezek szerint azt jelenti, „oktatási/tanulási intézkedéseket” mint „a tanulóknak szánt ajánlásokat” kialakítani (Sloane 1999,53). Mindebben pedig figyelembe kell venni a tanulók kölcsönös támogatási jellemzőit, valamint a csoport dinamikájának a lehetőségeit.

7.3.1. Hivatkozások

Ayers, J. A. 1922. Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Beobachtung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin.

Benner, D. – Ramseger, J. 1985. Zwischen Ziffernzensur und padagogischen Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. *Zeitschrift für Padagogik,* 5. 151–173.

Comenius, J. A. 1993. *Grofie Didaktik.* Fordította és kiadta Andreas Flitner. Utószó az újabb Come- nius-kutatásról. 8., átdolg. kiad. Stuttgart.

Dewey, J. 1974. Psychologische Grundlagen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. München.

Feyerer, E. 1999. Leistungsbeurteilung in Integrationsklassen der Sekundarstufe. I. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft,* 1. sz. On-line folyóirat *URL: http:fbidok.uibk.ac.at/texte/beh l-99-sek.html ,* download: 2001. 10. 08.

Helmke, A. – Schrader, F.-W. 2001. Determinanten der Schulleistung. In Rost, D. H. (szerk.) 2001, 81–91.

Ingekamp, K. 1971. Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.

Jager, R. S. (Hrsg.) 2000. Von der Beobachtung zur Notengebung. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau.

Jungbluth, P. 1994. Lehrererwartungen und Ethnizitat. *Zeitschrift für Padagogik,* 1. 113–125.

Krumm, V. – Weiss, S. 2000. Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt in Schulen On-line dokumentum URL:http:fwww.sbg.ac.at/erzJsalzburger-beitraege/fruehling2000/krumm

2000 l h.htm , download: 2001. 10. 0

Lissmann, U. 2000. Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In Jager, R. S. (Hrsg.) 2000, 283-329.

Lukesch, H. 1981. Zur Situation von Auslanderkindern an deutschen Schulen. Zeitschrift für Padagogik, 2. 879–892.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Montessori, M. 1996. Kinder lernen schöpferisch. Die Grundlagen für den Erziehungsalltag mit Klein- kindern. 5. kiad. Freiburg im Breisgau. Wien.

Nikitin, B. – Nikitin, L. 1984. *Ein Modell frühkindlicher Erziehung.* Köln.

Oelkers, J. 2001. Leistungsbeurteilung als Problem und Chance der Schulentwicklung. On-line dokumentum URL: http:/www.impulsmittelschule.ch/themata/noten/200l/leistungsbeurteilung.htm , download: 2001. 10. 16.

Olechowski, R. – Garnitschnig, K. (Hrsg.) 1999. Humane Schule. Frankfurt/M.

Olechowski, R. -Rieder, K. (Hrsg.) 1990. Motivieren ohne Noten. Wien-München.

Persy, E. 1999. Ermutigende Leistungsbeurteilung in einer humanen Schule. In Olechowski, R. – Garnitschnig, K. (Hrsg.) 1999, 202–217.

Piaget, J. 1972. Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien.

Richter, S. 1996. Unterschiede in den Schulleistungen von Madchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht. Regensburg.

Rieder, K. 1990. Problematik der Notengebung. In Olechowski, R. – Rieder, K. (Hrsg.) 1990, 16–55.

Rost, D. H. (Hrsg.) 2001. *Handwörterbuch Padagogische Psychologie.* 2. kiad. Weinheim.

Schrader, F.-W. 2001. Diagnostische Kompetenz vonElternund Lehrern. In Rost, D. H. (Hrsg.) 2001, 91–96.

Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen im Schuljahr 1999/2000 Stadtschulrat für Wien.

Sloane, P. F. E. 1999. Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Markt Schwaben.

Spitzer, M. 1996. Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg.

Tarnai, C. 2001. Verbale Schulleistungsbeurteilung. In Rost, D. H. (Hrsg.) 2001, 756–760.

Tent, L. 2001. Zensuren. In Rost, D. H. (Hrsg.) 2001, 805-811.

Thonhauser, J. 2000. Bewusstsein über Fahigkeit zu bedeutsamen Leistungen anstatt Rückblick auf übersprungene Hürden. Über den Versuch, die Portfolio-Idee in die Lehrerbildung zu bringen. On-line dokumentum URL: http:lwww.sbg.ac.atl erzlsalzburger-beitraegelherbst2000lthonhauser sbg 2000 2doc , download: 2001. 10. 16.

Vierlinger, R. 1993. Die offene Schule und ihre Feinde. Beitrage zur Schulentwicklung. Wien

Wagenschein, M. 1991. Verstehen Lehren. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. 9. kiad. Weinheim-Basel.

Weiss, R. 1965. Zensur und Zeugnis. Linz.

Wild, K.-P. – Krapp, A. 2000. Padagogisch-psychologische Diagnostik. On-line dokumentum URL: http:llwww.unibwmuenchen. delcampuslSOWlinstfaklpsychlkrapplLehrelSWIlWT0llPP-L-Kap.ll. pdf , download: 2001. 10. 16. In Krapp, A. – Weidenmann, B. (Hrsg.) 2001. Padagogische Psychologie. 4. kiad. Weinheim.

Wolf, W. 2001. Individualisieren und Differenzieren – aber wie? A Zeitschrift für Erziehung und Unterricht online publikációja, jan.-febr. – e-Lisa URL: http:llwww.e-lisa.atlmagazinele uldownloadsl0ll8020 wilhelmwolf.pdf , download: 2001. 10. 16.

Ziegenspeck, J. 1999. Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbronn.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

7.4. G.4. SZEMERE PÁL (SZERK.) – Gondolkodjunk Európában! Az európai dimenzió a tantervben[30]

(Részletek)

Az alábbi válogatás egy olyan, 1992-ben Észak- rországban kiadott könyvből készült, amely az Európához való csatlakozás oktatási és tantervi kérdéseit gondolja át, illetve készíti elő. A tankönyvből szemelvényként az előszót, a tartalomjegyzéket és a középiskolára (a 11-16 *éves korosztály számára) vonatkozó részt adjuk közre.*

Mennyire kell átírni a javaslatokat ahhoz, hogy Észak-Írország helyett Magyarországot lehessen írni? A nyilvánvaló történelmi-földrajzi különbségek mellett talán meglepőbb a matematikai feladat életszerűsége, praktikus szemlélete (szállítási költségek és idő kiszámítása megadott konkrét adatok alapján) vagy a magyar akadémikus hagyományoktól eltérő tantárgyak puszta léte, mint a technológia és tervezés, az üzleti ismeretek vagy a magyarul nehezen kimondható háztartás-gazdaságtan (Homo economics). Meglepődve értesülhetünk továbbá, hogy az északír középiskolákban van műholdas képek vételére alkalmas antenna, a műholdfelvételek értelmezése pedig általános követelmény a középiskolában.

A magyar oktatásban is létező tantárgyakon belül is sok az új szemléletet tükröző feladat. Néhány példa: beszéljük meg az iskolában, hogy milyen elhelyezkedési lehetőségek vannak Európában a képzőművészet, a formatervezés, a zene, az idegen- nyelv-oktatás, a sport területén, az üzleti szférában! Milyen hatással volt Európa hazánkra, hazánk Európára?

[...]

7.4.1. A kötet előszava

1988-ban az Európai Közösség tagállamainak oktatási miniszterei határozatot fogadtak el arról, hogy „hozzájárulásképpen a közösség fejlesztéséhez és az 1992-ben létrejövő egységes belső piac célkitűzésének eléréséhez, az oktatásban kiemelten kell kezelni az európai dimenziót”.

[...]

Tekintettel a fentiekre, az Észak-írországi Tantervtanács (NICC) felkérte a belfasti St. Marys College Kutató és Fejlesztő Projektet, hogy vizsgálja meg:

– az európai tudat kialakításának hatékony módszereit az általános és középiskolában;

– az Európáról tanulás forrásait és segédanyagait;

– az európai tudat helyét (feladatát, céljait) a tantervben, és az európai tudat, mint nem kötelező, az egész tantervet átfogó téma megközelítéseit.

[...]

7.4.2. Az európai dimenzió a középiskolai tantervben: a 11–16 éves korosztály

Bevezetés. A középiskolába kerüléstől számított öt-nyolc éven belül a fiataloknak olyan nemzetközösségben kell élniük, dolgozniuk és versenyképesnek lenniük, amelyben a lehetőségek és a kihívások sokkal nagyobbak, mint korábban bármikor. Ebben a diákgenerációban ki kell alakítani az európai tudatot, az Európához tartozás érzését, a kínálkozó új lehetőségek megragadásának képességét.

[...]

A középiskolai tanterv szerkezete számos lehetőséget kínál az európai dimenzió megjelenítésére:

– ahol ez lehetséges, az egyes tárgyak éljenek az európai példákkal;

– az órarendben elkülönítve jelenjen meg az Európa-tantárgy vagy rövid, Európáról szóló modulok;

– közös projekt más iskolákkal;

[30] Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. (2001) 111-127.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– külön feladatok és rövid, intenzív programok, például Európa-nap vagy Euró- pa-hét.

A munkát megkönnyítheti, ha a diákok Európával kapcsolatos élményeire építünk. Ilyenek lehetnek például a sajtóból szerzett értesülések és benyomások, utazási élmények, Európa más részeiből az iskolába hívott vendégek, továbbá közös tanulási programok.

7.4.3. A tantárgyak és témakörök lehetséges kiegészítése

[...]

A tanárok számára hasznosak lehetnek az alábbi táblázatok, mert a vita és a további fejlesztés alapjául szolgálhatnak a munkaközösségekben, illetve talán ösztönző erővel hatnak az Európára összpontosító munka megtervezésekor.

11.51. táblázat -

Az európai dimenzió megjelenése a matematika-tantervben Észak-Írországban	
3.szint	4. szint
– Nemzetközi időzónák ismertetése, a kölcsönösen és egyezményesen elfogadott időzónák jelentősége – A nemzetközi utazáskor használatos, különböző időzónákat érintő menetrendek megtekintése – Kereskedelmi árucikkek árának összehasonlítása különböző európai pénznemekben –Európai statisztikai adatok gyűjtése, grafikai ábrázolása és értelmezése a belföldi és az európai adatok összehasonlításának céljából	–Európáról szóló információk gyűjtése, rögzítése és értelmezése, például – az emberek véleményét tükröző „eurobarométer” – egészségi mutatók – Egy egyszerű üzleti vállalkozás nyereségességének vizsgálata, az egységes európai piacból adódó új körülmények figyelembevételével – Hogyan hat az új valutaátváltás a turistákra és az üzleti szektorra? – A kormányzati és a nemzetközi statisztikai információ jelentőségének értékelése

Példa. Európai dimenziójú matematikai feladat egy írországi, egész Európába szállító közúti árufuvarozó cég működése alapján.

Egy kamionsofőrnek Milánóból Belfastba kell elszállítania rakományát. Négy útvonal közül választhat. Ezeket nyomon lehet követni a térképen. Minden szakasz hossza adott. Ha úthasználati díjat kell fizetni, a szakasz után „FIZ” szerepel. A szakaszok megtételéhez szükséges idő kiszámításához tegyük fel, hogy a kamion átlagosan 100 km/h sebességgel halad. A kompátkelésekhez szükséges időt megadtuk.

A tanulóknak ki kell számítaniuk, mennyi időt vesz igénybe az út Milánótól Belfastig mind a négy útvonalon, és választ kell adniuk továbbá a következő kérdésekre:

– Melyik a leggyorsabb útvonal?

– Melyik a leglassúbb útvonal?

– Melyik útvonalon kell a legtöbbet vezetni?

– Melyik útvonallal lehet a legtöbb úthasználati díjat megtakarítani?

– Melyik útvonal esetén kell a legkevesebb időt hajón tölteni?

– Melyik útvonal halad át olyan országon, amelyik nem tagja az EU-nak?

– Melyik útvonalat választanád és miért?

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Más tantárgyakkal érintkező feladatként a tanulónak az alábbiakat is figyelembe kell vennie:

– Vannak a közeletekben árufuvarozó cégek?

– Hová szállítanak a legtöbbször?

– Milyen árucikket szállítanak?

– Milyen végzettségre van szüksége a sofőrnek?

– A kamionok üresen jönnek vissza Belfastba?

[...]

További ötletek. A 4. szinten a tanulóknak meg kell vizsgálniuk, nyereséges-e egy ilyen szállítmányozással foglalkozó vállalkozás. Ez lehetőséget teremt a tanulóknak arra, hogy matematikai tudásukat is fejlesszék, és egyúttal ismereteket szerezzenek az európai gazdaságról.

Az egységes piac kialakulásával minden észak-írországi vállalkozás előtt egy tizenkét országból álló piac nyílik meg. A tanulók kiszámíthatják a piac nagyságát, a szállítási költségeket, az átváltási rendszer hatásait a kamatlábakra és a devizaügyletekre. [...]

11.52. táblázat -

Az európai dimenzió megjelenése a technológia és tervezés tárgy tantervében Észak-Irországban	
3. szint	4. szint
– A tervezéssel és a gyártással kapcsolatos egységes munkahelyi gyakorlat és szabályozás	– A technológia és a tervezés szerepe az európai szabványok és biztonsági előírások területén
– Mennyiben teszik lehetővé az európai piacok sokszínűségét az árukban és a szolgáltatásokban	– Az egységes piac előnyei a technológia és a tervezés területén
– Iskolai látogatás a külföldre vagy külföldön is termelő helyi gyárakba	– Milyen energiaforrások találhatók Európában a jövőben?
– Tervezési irányzatok a különböző európai országokban	– Milyen összefüggések vannak a technológiai és tervezési végzettség és az elhelyezkedési lehetőségek között?
– A minőség jelentősége a technológiában és a tervezésben, tekintettel az európai piaci versenyhelyzetre	– Milyen elhelyezkedési lehetőségeket teremt Európa más részein a technológia és a tervezés?
– Az ipari forradalom Nagy–Britanniában és Európában	– Hogyan segíthet a technológia és a tervezés a környezeti problémák megoldásában?
– Milyen társadalmi, gazdasági és környezeti hatásai vannak a technológiai és tervezési fejlődésnek:	– A modern távközlés megismerése, például a STAR-program
– például az európai munkanélküliség tekintetében	– Az észak–írországi tervezési és technológiai hagyományok megismerése, például:
– A technológiai fejlődés ütemének összehasonlítása Európán belül	– hajógyártás
– A termékek tervezésére és gyártására vonatkozó	– repülőgép-tervezés

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

egységes európai biztonsági szabványok következményei	

11.53. táblázat -

Az európai dimenzió megjelenése a háztartás-gazdaságtan tantervében Észak-Írországban	
3. szint	4. szint
– Családi élet a különböző kultúrákban	– Milyen hatása van a család életére az egységes piacból következően megnövekedett személyes mobilitásnak?
– Élelmiszer-tárolással és -készítéssel kapcsolatos EK biztonsági és higiéniai rendelkezések	– Nemzetközi szervezetek, például az Egészségügyi Világszervezet (WHO) létjogosultsága és a család életével kapcsolatos feladataik
– Az utóbbi években mennyiben változtatta meg az életünket az európai kulturális hatás?	– Rovarirtó és gyomirtó szerekkel kapcsolatos EK-rendelkezések
– Különböző európai országok családjainak otthoni környezete és életkörülményei: a hatások összehasonlítása	– A táplálkozás és az egészség összefüggéseit bemutató statisztikák összehasonlítása, például Észak-Írországban és a mediterrán országokban
– Olyan, családon belül felmerülő kérdések, amelyek segíthetnek a más emberek véleménye iránti tolerancia kialakításában	– A családi élet összehasonlító tanulmányozása az európai országokban
– Értékrendünket és kialakult világnézetünket hogyan befolyásolhatják a sztereotípiák és az előítéletek?	– Hogyan reagálnak a különböző európai nemzetek a családdal és az otthonnal kapcsolatos kérdésekre, meggyőződésüktől, értékeiktől, hozzáállásuktól és tapasztalataiktól függően?

[...]

11.54. táblázat -

Az európai dimenzió megjelenése a rajz és művészettörténet tantervében Észak-Írországban	
3. szint	4. szint
– Hogyan járulnak hozzá egyének, régiók és országok az európai művészet és formatervezés sokszínűségéhez?	– A kereskedelmi célú formatervezés és a megjelenítés lehetőségei az európai társasjátékok példáján
– A művészet és a formatervezés erős hagyományai Európában	– Európai témájú, sportesseményekkel kapcsolatos formatervezés
– A formatervezés elé állított esztétikai és műszaki követelmények tanulmányozása az európai piacon	– A reklám Európában
– Látogatás az európai műalkotásokat, formatervezést és iparművészetet bemutató múzeumokban és kiállítótermekben	– A képzőművészek, iparművészek és formatervezők szerepe más európai társadalmakban

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

– Találkozás egy alkotóművésszel, formatervezővel vagy iparművésszel, beszélgetés munkájukról és viszonyukról más európai területekkel	– A divat összehasonlítása a különböző európai országokban
– Más európaiak művészi és formatervezési munkáinak kritikai elemzése	– Az európai képzőművészet és formatervezés hatása Észak-Írországban, például az építészet területén

[...]

11.55. táblázat -

Az európai dimenzió megjelenése a drámatantervben Észak-Irországban
4. szint
– Betekintés más európai országok színházi hagyományaiba, európai hatások a brit és az ír színjátszásban
– Európai kisebbségek hiedelmeinek és véleményének kifejezése, például
– a cigányok sorsa
– más etnikai kisebbségek sorsa
– Emberi és kulturális kérdések, például az emberi jogok megismerése
– Szerepek az Európa Parlament modelljében
–Gazdasági vagy politikai okok miatti kényszerű elvándorlás kérdéseinek vizsgálata
– Jelentős európai személyiségek szerepének eljátszása
– Beszédek tartása európai kérdésekről
– Tárgyalási és reagálási technikák

[...]

7.4.4. Speciális tevékenységek

Rövid, intenzív rendezvények segítségével – mint például az Európa-nap vagy Euró- pa-hét – az osztály, egy egész évfolyam vagy esetleg az egész iskola speciális, európai témájú rendezvényekkel teli időszakot alakíthat ki.

7.4.5. Esettanulmány: Európa-hét előkészítése

Az Európa-hét előkészítése során minden tantárgy munkaközösségét felkértük, hogy Európa-centrikus témát válasszanak feldolgozásra. A témák természetesen illeszkedtek az országos tanterv célkitűzéseihez. A folyamatot a tantervbizottság koordinálta. Az egyes tantárgyak munkaközösségei az alábbi témákat választották.

Irodalom — Az irodalomórán a tanulók helyi újságok régebbi számait nézték át abból a szempontból, hogyan alakult az Európa-tudat a helyi sajtóban az utóbbi évek távlatában. Az órán ezen kívül Samual Beckett műveit elemezték, különös tekintettel a szerző franciaországi vonatkozásaira.

Matematika/számítástechnika — A tanulók felmérést készítettek a helyi lakosság nagyobb európai integrációval kapcsolatos véleményéről. Az adatokat információtechnológiai eszközökkel dolgozták fel és jelenítették meg.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Természettudomány — Az érettségi vizsgára felkészülő projektmunka keretében a tanulók megvizsgálták, hogyan próbálják különböző európai országok a fosszilis tüzelőanyagokat alternatív energiaforrásokkal helyettesíteni.

Technológia – Az idegennyelv-tanárok a technológiatanárokkal együttműködtek az autókerékcsere-problémának a megoldásában, az utasításokat különböző európai nyelveken követve.

Rajz és művészettörténet – A tanulók a római boltív témáját és a helyi viktoriánus építészetre gyakorolt hatást dolgozták fel.

Üzleti ismeretek – A tanulók négy nemzetközi kezdeményezést vizsgáltak meg, az EK-program keretében létrejött négy kereskedelmi kamara bevonásával. A figyelem középpontjában az egységes európai piac Írország nemzetközi kereskedelmére gyakorolt hatása állt.

Történelem – A tanulók a helyi történelem európai kapcsolódási pontjaival foglalkoztak. A témák között szerepelt a helyi bronzkori emlékek európai összefüggése, a kelta népek eredete és elterjedése Európában, a vikingek és a normannok hatása, az Európa más részeiből érkező szerzetes tudósok hatása, a két világháború hatása a helyi lakosságra, a város kapcsolata belga testvérvárosával.

Földrajz – A tanulók Európába exportáló helyi gyárakat látogattak meg. A látogatások során a tanulók interjút készítettek a cég vezetőivel az Észak-Írországból külföldre irányuló szállítmányozás nehézségeiről.

7.4.6. Az Európa-hét rendezvényei

Európa Parlament – A 16 év feletti tanulók vitában vettek részt az európai ismeretek tárgy keretében, amely az Európa Parlament mintájára épült.

Európai üzleti játék – Az iskola felső két osztályába járók megvitatták az 1992 utáni nyitott piac és az idegennyelv-ismeret témáját.

Nyelvi délelőttök – Ír, francia és spanyol nyelvű délelőttök, diavetítéssel, nyelvi játékokkal és kiállításokkal.

Általános iskolák és az idegennyelv-tanítás – Több helyi általános iskolából kisdiákok érkeztek, és részt vettek a nyelvi délelőttök programjaiban.

Reggeli szeminárium – Az üzleti ismeretek tárgy tanulói jelentést készítettek üzletemberek részére a nemzetközi kereskedelemről.

Életpálya-szeminárium – Az egységes európai piacból adódó munkahelyekre hívtuk fel a tanulók figyelmét.

Ételfesztivál – Az iskolai menza különböző európai országok ételkülönlegességeivel lepte meg az iskola tanulóit és tanárait, a tanulók pedig piaci standot állítottak össze friss gyümölcsökből.

Iskolák közötti versenyek – A környékbeli középiskolák részvételével rendezett élvezetes kvízversenyek és vitaversenyek középpontjában európai kérdések álltak.

A tanulók Európáról szóló munkáinak kiállítása – A kiállítóteremben és az aulában tantárgyak szerint kiállítottuk a tanulók Európa-hétre készített munkáit, összeállításait.

Értékelés — Az Európa-hét az iskola tanulói és tanárai számára teljes mértékben az európai gondolat jegyében telt. A két hónappal később a tanulók körében végzett reprezentatív felmérés szerint a rendezvény üzenete minden részterületen célhoz ért.

7.5. G.5.KARL GARNITSCHNIG – Iskolai integráció – kihívás innovációra[31]

Tágabb értelemben integráción valamennyi személynek egy közös folyamatba való bevonását értjük, egyre megy, hogy miben állnak különlegességeik, legyenek azok nyelviek, kulturálisak vagy testiek, pszichikusak, szociálisak vagy értelmiek. A mi kontextusunkban azokra a testi, a pszichikus, a szociális és az értelmi

[31] In István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás — tanulás — értékelés. Frankfurt am Main, 2003, Peter Lang, 63-78.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

különlegességekre korlátozódunk, amelyek tanulási nehézségekhez és feltűnő magatartáshoz vezetnek. Ha ezekre az iskolában működő pedagógusok megfelelő módon kívánnak reagálni, akkor a megszokott kereteken kívüli oktatási struktúrákat és módszereket kell alkalmazniuk.

Az iskolát a valóságban mindig is heterogén tanulócsoportok jellemezték. Tekintettel a növekvő számú fogyatékosságra és tanulási, valamint magatartászavarra, a tanulásban akadályozott gyermekek integrációjának vagy szegregációjának a problémája fokozatosan kiéleződik. A kérdés most már az, a) a képzéshez való jog, b) a különböző akadályozottságokkal élő gyermekek számára képződő tanulási eredmény és az eltérő személyiségjegyek támogató fejlesztése, és c) a társas környezetbe, később a foglalkoztatás világába való jobb beintegrálódás szempontjai szerint melyik eljárás üdvözlendő.

7.5.1. 1. A képzéshez való jog

A képzéshez való jogot komolyan senki nem vitatja el, ám belőle némelyek egymástól eltérő következtetéseket vonnak le, lényegében a mögöttük meghúzódó emberképektől függően. Tanárként alapvetően a tanulásra való képességből kell kiindulni, még a legsúlyosabban értelmileg akadályozottak esetében is, és figyelembe kell venni azt a tapasztalatot, miszerint egy kellően gazdag környezetben megvalósuló különböző és sokoldalú találkozások a többi emberrel, igenis formálóan hatnak. Ebből a szempontból nézve heterogenitásra, s vele együtt nem külső, hanem belső differenciálásra kell törekedni (Feyerer 2001, 20).

A képzést mindenki számára a maga teljes szélességében és mélységében biztosítani kell, amelyre csak képesek, a számukra való optimális támogatás mellett (vö. Dörr 2000, 25). Ezt a nézetet mindenekelőtt Georg Feuser (1995; 1996) képviseli az integrációval összefüggésben, aki a képzéshez való joggal az integrációhoz való jogot is összekapcsolja, azaz az azonos korúak természetes környezetében való felnövekedés jogát. S ennek az óvodában, az iskolában, a szabadidő-tevékenységekben, valamint a későbbi hivatásgyakorlásban egyaránt jelentősége van. Az olyan társadalom, melyben elkülönítés folyik, nem nevezhető demokratikusnak. Ennek ellenére felmerül a kérdés, milyen iskolai feltételek mellett lehet az akadályozott gyermekeket és fiatalokat jobban fejleszteni, melyekben egyúttal jobban is érzik magukat. A külső differenciálás eme szempontjából a kérdés, a fogyatékos emberek integrációval, vagy a különféle különleges iskolákban megvalósuló szegregációval fejleszthetők-e inkább, hogy tanulásukban, személyiségfejlődésükben, szociális kompetenciájukban, valamint valamely foglalkozás választásában sikeresebbekké és elégedettebbekké váljanak, különösen élessé válik.

7.5.2. 2. Az integráció révén megvalósuló fejlesztés minősége

Amikor kialakították a különleges iskolákat, ez először előnyös volt abból a szempontból, hogy így a fogyatékos tanulók egyáltalán iskolai képzésben részesülhettek. Ha azonban a továbbiakra elfogadjuk, hogy a különleges iskolák a homogén tanulócsoportjaik miatt tanulóikat jobban tudják fejleszteni, akkor könnyen tévedésbe eshetünk. Eddig ugyanis egyetlen vizsgálat sem tudta igazolni a különleges iskolák előnyét az iskolai teljesítmények fejlesztésében (Haeberlin – Bless 2000; Moser – Klaghofer 2000; Bless 1995; Hildeschmidt – Schnell 1998; Riedo 2000). Egyúttal semmiféle hátrány nem volt kimutatható a nem fogyatékos tanulók teljesítményének fejlődésében a heterogén osztályokban (Bless 1995), sokkal inkább viszont előnyök a szociális kompetenciáik fejlődésében (Bless 1995; Riedo 2000). Ennek hátterében az áll, hogy a tanárok az ilyen heterogén osztályokban mégiscsak erősebben differenciálnak, és a szabad tanulás révén engedik a differenciálódást. Ezenkívül a gyengébbek a teljesítményben erősebb tanulótársaikhoz, mint modell után tudnak igazodni, s ennek nyomán az iskolai szorongás is csökken (Böhnel 1993; Krampen 1993).

1. Az iskolai teljesítmény tényezői. Az iskolai teljesítmények multifaktoriálisak és nem egyedül a tanulói sajátosságoktól, hanem lényegében az iskolai környezet feltételeitől függnek. Érdekes az is, amit Andreas Helmmke (1992,598) tudott megállapítani, hogy ugyanis a motivációs tényezők még magasabb prognosztikus megbízhatósággal bírnak, mint a kognitív tényezők. Azt is sikerült megállapítania, hogy az osztály összetétele és a tanári személyiség változói, mint „a magas teljesítményelvárás, az egyéni segítségadás, a világos oktatás, a kifejezett tananyagra való orientáció, a lassúság tolerálása és a hatékony menedzsment” fontos tényezői az iskolai teljesítménynek (Riedo 2000, aki összefoglalja: Helmke 1992, 599).

Mindenki integrációja azonban csak akkor lesz a kívánt mértékben hatékony, ha az iskola, mint rendszer a maga egészében állítódik be az integrációra. Ez főként a következőket jelentené: belső differenciálás egészen az oktatás individualizálásáig; a normál iskolai tanárok kiegészítő különleges vagy gyógypedagógiai segítése, kiegészítőkvalifikáció biztosítása számukra, elsősorban a fejlődésdinamikai ismeretek irányába; a didaktikának az eredmény felől a folyamatra való átorientálása a szülőkkel és más olyan személyekkel való szoros

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

együttműködés irányába, akik a tanulók gondozásában egészségügyi és szociálpedagógiai szempontból illetékesek (vö. Wagner 1997; Riedo 2000, 44).

Az elemi iskolai fokon megvalósuló integráció már messzemenően elfogadást nyert. A felső tagozaton való integrációval még sokan szkeptikusan állnak szemben. Ebből az okból Werner Specht (1997) egy nagy volumenű, kontrollcsoportot is figyelő, a felső tagozatos fogyatékkal élő tanulók integrációjáról szóló evaluációs tanulmányban az integrációt mind a tanárok, mind pedig a szülők és a tanulók szemszögéből vizsgálta (Intspekt-projekt). Azt a kérdést is feltette, milyen mértékben tudnak az integratív osztályok a különleges tanulás színtereivé lenni, s mennyiben érhető el az integráció révén magasabb iskolai minőség. Kutatása 27 integrációt megvalósító általános iskolára, s bennük 27 iskolavezetőre, 1242 tanárra, 206 szülőre, 224 tanulóra, illetve 168 integráció nélküli általános iskolára, bennük 162 iskolavezetőre, 2217 tanárra, 1243 szülőre, 1362 tanulóra terjedt ki (i. h. 13). A tanárok a fogyatékkal élő és a nem fogyatékos tanulók együttes oktatását, amikor is a tanulók extrém heterogén csoportokat alkotnak, melyek belső differenciálást, nyitott tanulási formákat, a tanárok egymás közötti szoros együttműködését igénylik az oktatás tervezése során, a megszokás átlagosan kétéves fázisa után elég jól meg tudják oldani (i. h. 14).

Az integrációval kapcsolatban gyakorta előkerülő másik kifogás, nevezetesen az, hogy az hátrányos volna az átlagosan tehetséges, vagy a kiemelkedően tehetséges tanulók számára, nem tartható. A már említett projekt keretében, egy eléggé nagy, 651 fős tanulói mintán (két gimnázium és hét általános iskola 139 tanulója integratív osztályból, 512 tanulója parallel osztályból) Ewald Feyerer azt is vizsgálta, vajon akadályozzák-e a fogyatékosok a nem fogyatékosokat. Elemzései azt hozták ki, hogy az integrációs osztályokban a tehetséges tanulók ugyanolyan sokat tanulnak, mint a normál osztályokban. Viszont sikerült néhány előnyt is kimutatnia, azt ugyanis, hogy az integrációs osztályok tanulói, szemben a normál osztályokéival, „pozitív teljesítményönképet és önértékelést alakítanak ki magukban, sokkal jobban érzik magukat az iskolában, jobban integráltak az iskolába, pozitívabb légkört és individu- alizáltabb oktatást élnek meg az osztályban”. Vizsgálatait a következő szavakkal foglalja össze: „A fogyatékkal élő gyermekek tehát egyáltalán hátráltatnak senkit, a szociális tanulás erősebb hangsúlyozása pedig nem megy a kognitív tantárgytanulás rovására.” (1997,31.)

Miként Werner Specht és Ewald Feyerer (1997), úgy a svájci különleges iskolai és gyógypedagógus, Gérard Bless (1995) is arra az eredményre jutott, hogy „semmiféle támpont” nincs arra vonatkozólag, hogy „a tanulásban akadályozottak integrációja miatt a »tehetséges« tanulótársak a maguk fejlődésében a tanulásban, valamint szociális és emocionális tényezők vonatkozásában hátrányt szenvednének” (47). Ezt azzal a ténnyel is megerősíti, hogy a teljesítmény szerint heterogén csoportok a tanulók számára jobb fejlődési esélyeket nyújtanak, mert az ilyen csoportokban még a nem megfelelően képzett tanárok is készségesebben hajlanak a differenciálásra.

Almut Köbberling és Wilfried (2000) 16 éven át értékeltek 79 hamburgi integrációs osztállyal rendelkező iskolát, eredményként 18 esettanulmányt készítettek el, a fogyatékosság fajtája és súlyossága szerint széles spektrumban. Az eredmények megengedik azt a kijelentést, miszerint az integrációt a felső tagozatban is akceptálják. „A fogyatékosságokkal élő fiatalok jól és elfogadottnak érzik magukat a mindenki számára való iskolában. A nem fogyatékos fiatalok az integrációs osztályokban korlátozás nélkül támogatják a közös tanulás célkitűzését és kezdeményezését.” A kritikák ellenére pozitívan élik meg az individualizáló oktatást és az osztály légkörét. A tanárok egyes kivételektől eltekintve azt a biztos meggyőződést vallják, hogy a fogyatékossággal élők és a nem fogyatékosok egyaránt jól tudtak fejlődni a maguk egész személyiségében az integrációs osztályokban.

A szülők boldogok voltak gyermekeik személyes stabilizálódása, a tanulásban elért fejlődése és sokszor nem is várt előrelépései láttán; elsősorban az egyénileg támogató, bátorító és késztető pedagógiai stílust méltatták” (i. h. 168).

Köbberling és Schley ezen kívül még arra a meggyőződésre is jutottak, hogy a koncepció minden gyermeknek fejlődési esélyeket biztosít, főként a személyiségfejlődés terén. Ez különösen érinti „- az önészlelés, önelfogadás és önmagában való biztosság báziskompetenciáit;

– az önálló munka tanulásmotivációját és kompetenciáit;

– a másokkal való felelős bánás szociális kompetenciáit a nagyon különböző emberekkel való együttélésben.” (Uo.)

Gérard Bless szerint a nemzetközi tudományos irodalomból megállapítható, hogy a tanulásban akadályozott és magatartásban zavart gyermekek a normál osztályokban várhatóan alacsonyabb szociális státusban vannak, mint

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

tanulótársaik. Viszont vannak különböző testi és értelmi fogyatékosságokkal élő gyermekek, akik szociális státusa teljesen megfelel tanulótársaikénak. Ez különösképpen érvényes integrált hallássérült gyermekekre (1995, 41. skk.).

Az „általános énképet" illetően nem fogalmazható meg semmilyen állítás az integráció vagy szegregáció előnyeiről, mert a kutatási eredmények túlságosan egyenetlenek (i. h. 43). Ismét csak várhatóan pozitívabb az énkép a tehetséget illetően a különleges iskolai tanulóknál, mint az integrációs osztályokba járó fogyatékossággal élőknél. Ez azonban az iskola befejezéséhez közeledve jelentősen lecsökken. Ez a tényállás jól magyarázható azzal, hogy a különleges iskolák tanulói először is a közvetlen vonatkoztatási csoportjuk szerint értékelik önmagukat, míg az integrációban résztvevők a később a munkaerőpiacon megjelenő pályázókkal hasonlítják össze magukat. Ezenkívül az integráció melletti vagy elleni döntés értelmében azt kell mondanunk, hogy a normál osztályokban a nem fogyatékos tanulók is izolálódhatnak, és a különleges iskolákban is beindulhatnak a hátrányba kerülés hasonló szociális mechanizmusai (vö. i. h. 52).

A vizsgálandó változók komplexitását figyelembe véve, ahhoz, hogy a vizsgált csoportokat valóban összehasonlíthatóknak tarthassuk, az 1979 óta tartó kutatások alapján Bless (1995, 45) szerint az a következtetés vonható le, hogy „a tanulásban akadályozottak az integrációs osztályokban jobb teljesítményeket érnek el", mint a különleges iskolákba járók. Ez érvényes a hallássérültekre, értelmileg akadályozottakra, a többszörösen fogyatékos gyermekekre, valamint olyanokra, mint a Down- szindrómások. Ha továbbmenően még differenciálásra és individualizálásra is sor kerül, valamint bevezetik a csoportos tutorizálást és a csoportkooperációt, akkor az integráció előnyei látványosak lesznek (i. h. 46).

2. Feladatterületek a különleges iskolai és gyógypedagógiai munkában. Ha valóban a személy áll a középpontban, akkor a fejlesztőoktatás individualizálás nélkül nem gondolható el, hisz az egyes tanulók képességeiből kell kiindulni, s emiatt az egyes tanulók érzékeny megfigyelésére különös gondot kell fordítani. Nem is annyira arra kell ügyelni, mit tud, vagy mit nem tud a tanterv tartalmai szempontjából, mint inkább arra, milyen kompetenciákkal bír arra, hogy a világot a szó tágabb értelmében elsajátítsa, s hogy képes megélni és megtapasztalni a világot.

Úgy tűnik tehát, a különleges/gyógypedagógiailag működő tanárok arra kényszerülnek, hogy általános pedagógiai elveket is alkalmazzanak, ha valamennyire is sikeresek akarnak lenni. Igy éppen az integráció képes igazán pedagógiai cselekvésre kvalifikálni, már ha a tanárok elfogadják ezt a kihívást.

Az integráció révén a tanárok számára különös feladatterületek tárulnak fel. Manfreds Brettinger és Dieter Fischer (idézi Fischer 2000, 41 nyomán), különleges iskolai pedagógusok, négy feladatterületet különítettek el, melyekből a különleges iskolai és gyógypedagógiai munkáról alkotott felfogásuk nyomatékosan megmutatkozik:

„1. sz. feladatterület: az alapvető szükségletek biztosítása, gondozás és odafordulás révén;

2. sz. feladatterület: a funkcionális ügyesség és az életgyakorlás készségeinek feltárása;

3. sz. feladatterület: a világ feltárása, szubjektív és objektív jelentések nyerése;

4. sz. feladatterület: (értelmet adó) életfeladatok megfogalmazása, valamint ezek begyakorlása."

Az utolsó feladatterület már utal a (hivatásbeli) életbe való átmenetre, amelytől az iskola igazában nem tudja eloldani magát. Itt még egyszer nyomatékossá lesz, hogy az iskola nem korlátozódhat az államtól/közösségtől kapott funkciókra, hanem az egyes tanulók iránt is kötelezettségeket kell vállalnia.

A kölni gyógypedagógus, Karl Heinz Wisotzki (2000) a különböző fogyatékosságokra specifikus keretfeltételeket dolgozott ki az integrációs osztályok számára. Ezeket ki kellene tölteni ahhoz, hogy sikeres lehessen az integráció. E helyt csak néhány fogyatékosságformára térhetünk ki.

Halmozott súlyos fogyatékosságok: a halmozott súlyos fogyatékosságokkal együtt élő gyermekek és fiatalok integrációjához „még nem áll rendelkezésre általánosítható, működőképes pedagógiai koncepció" (Hoffmann 2000, 503). A megvalósíthatóság ezen a területen olyan szervezeti és személyi tartalékok mozgósításához kötődik, melyek a szokásos integrációs osztályok kereteit szétfeszítik (vö. Fischer 2000).

Vakok és gyengénlátók: Michael Austemann és Helga Weinlander (2000, 505) nagyon lapidárisan fogalmaznak: „Amit a látó gyermekek megfigyelés révén és csak úgy »menet« közben megtanulnak, azt a vak gyermekekhez »közel kell vinni«, hogy »felfogható«, »megragadható« és »gyakorolható« legyen." A látásfogyatékkal élők

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

integrációjában folyó iskolakísérletek azt mutatták, hogy ez az integráció bizonyos keretfeltételek teljesültével megvalósítható. Támogató szolgáltatások jó segítséget jelentenek.

Siketek és gyengénhallók: a hallászkárosultaknak a családba, az iskolába, a munkahelyre és a szabadidő-tevékenységekbe való integrációjához figyelembe kell venni a szükségleteiket és képességeiket, valamint el kell ismerni a jelnyelv értékét (vö. Hintermair és Voit 2000, 514). „A kommunikációs modalitásokra irányuló kérdést az azonos jogú együttességhez kell hozzárendelni, s annak alárendelni" (i. h. 515).

7.5.3. 3. Integráció a szabadidőben és a hivatásgyakorlásban

A normál iskolákból és a különleges iskolákból kilépők későbbi foglalkozásbeli integrációjának az összehasonlításához Riedo (2000) szerint Ausztria, Németország és Svájc területén csak két jól lefedett empirikus vizsgálat áll rendelkezésre. Az egyik Ausztriából származik, Karl Hauer (1990) végezte el. A különleges iskolai és az általános iskolai osztályokból (Scharding kerület, Felső-Ausztria) 75-75 kísérleti személyt azon az alapon tartotta összehasonlíthatónak, hogy olyan egykori tanulókat választott ki, akiknek jelentős nehézségeik voltak az iskolai teljesítményt illetően, továbbá legalább három iskolaévet kihagytak. Az alaphipotézist, mely szerint a különleges iskolában oktatott tanulásban akadályozottak jobb helyzetben vannak a pályakezdést illetően, mint azok, akik a normál osztályokban maradtak, öt vizsgálati hipotézis mentén vizsgálta:

1. A *különleges iskolában az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó tanulók túlreprezentáltak, s ezáltal erősebben érintettek a hátrányokban, mint a normál tanulók.* Ezt a vizsgálati hipotézist nem lehetett bizonyítani.

2. A különleges iskolai tanulók a maguk iskolájukban jobban érzik magukat, mint a normál iskolások. Meggondolandó, hogy itt olyan iskolásokról van szó, akik a normál iskolából valamely különleges iskolába váltottak át. Más vizsgálatoktól eltérően ebben a kutatásban erősebben kapott hangsúlyt a korábbi normál iskolai tanároktól kapott támogatás megélésének a különbsége. A különleges iskolai tanulóknak csak a 23 százaléka élte meg támogatóként normál iskolai tanárait, míg különleges iskolai tanáraikat 95 százalékos arányban így élték meg (Hauer 1990, 338. skk.). Ugyancsak kevésbé vannak kitéve tanulótársaik „csúfolódásainak" (i. h. 340).

3. A különleges iskolákból kilépő tanulók az egyéni fejlesztések miatt jobban fel vannak készülve a hivatáséletre, s ott jobban meg is állják a helyüket, mint a tanulásban akadályo- zott normál iskolai végzősök. A mi összefüggésünkben ez az igazán érdekes kérdés, s ezért itt azokat a tényezőket is felsoroljuk, amelyek által a fejlesztés és a beválás definiálva van: pályafutás, a foglalkozással járó munka terhei, a jövedelem és a foglalkozással való elégedettség. Kiderült, hogy a különleges iskolákból kilépőknek nehezebb volt szakmai gyakorlóhelyet találniuk (26,7:10,8 százalék), és ezért egy további képzésről lemondtak (i. h. 230). Fordítva, a normál iskolából kilépők gyorsabban akarnak pénzhez jutni (16,7:30,8 százalék). Akülönleges iskolákból kilépőket amunka- nélküliség jobban érinti, mint a normál iskolákból távozókat (49,2:28,2 százalék). A különleges iskolákból kilépők viszont az alacsonyabb foglalkozási aspirációk nyomán kevésbé érzik magukat megterheltnek. Ez különösen megmutatkozik a jövedelmekben. Noha az előbb említettek sokkal kevesebbet keresnek, ezzel a jövedelmükkel voltaképpen elégedettebbek. Ezekből az eredményekből az a következtetés adódik, hogy a különleges iskolába járó tanulásban akadályozottak foglalkozási integrációja rosszabb, mint azoké, akik normál osztályba járnak (i. h. 341–343).

4. A különleges iskolai és a normál iskolai tanulók a foglalkozáson kívüli integrációban, a munkahely elhelyezkedése, a lakáshelyzet, a közlekedési eszközök, a vezetői igazolvány, a szabadidő kialakítása, a baráti kör, az egyesületi tagsági viszony és a partnerkapcsolatok szerint mérve nem különböznek egymástól. Ennek a hipotézisnek a kiértékelését Hauer (i. h. 345) a következőképpen foglalja össze: „Ha általánosan nem is beszélhetünk az egykori különleges iskolai tanulók rosszabb integrációjáról, egyes részterületek (közlekedési eszközök, beszélgetőtársak a hölgyek körében is: barátnők, szórakozás) mégis egy valamelyest kedvezőtlenebb helyzet felé mutató tendenciára utalnak."

5. A *különleges iskolai tanulók az egészleges fejlesztés miatt a gyógypedagógiailag orientált oktatás révén pozitív életbe állítottságot és csekélyebb szorongást mutatnak a jövővel kapcsolatban, mint a normál iskolából kilépő tanulásban akadályozottak.* Az ehhez a hipotézishez kapcsolható eredmények összefoglalóan azt mutatják, hogy a normál iskolai tanulásban akadályozottak nem különböznek azoktól, akiket a gyógypedagógiai védelmező térben oktattak (i. h. 347; vö. Riedo 2000, 71).

Hauer a vizsgálódásaiból egy igencsak kiegyensúlyozott mérlegre jut, mely azonban világosan az integráció mellett beszél: „Ezek az eredmények ugyan nem támasztják alá azoknak a szerzőknek az állításait, akik az iskola utáni életben a különleges iskolából kilépők számára a társas elszigetelődés komoly veszélyét látják

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

(Wocken 1983). Viszont egyértelműen cáfolják a különleges iskolák mellett érvelők azon feltevéseit, melyek szerint a speciálisan iskolázott tanulásban akadályozottak jobban integráltak volnának a közösségbe, mint azok, akik nem részesültek gyógypedagógiai támogatásban." (Hauer 1990, 347; vö. Riedo 2000, 73. skk.) H. Blöchinger (1991) Svájcban lefolytatott vizsgálata hasonló eredményre jut.

Riedo a saját kutatása bázisán a fentieknél erősebb kijelentéseket fogalmaz meg. A freiburgi Gyógypedagógiai Intézet IntSep-kutatási programja keretében – a program az integráló és szegregáló iskolaformáknak az iskolai teljesítménynehézségekkel küzdött fiatal felnőttek életútjára és szakmai pályájára tett befolyását kutatta – 68 fő, a különleges és a normál iskolából kilépő fiatalt vizsgált, akiknek I -ja 70 és 100 között volt. Narratív interjúkat készített velük és kérdőíves kikérdezést is folytatott körükben iskolai és szakmai pályájukról, melyeket aztán 1997-ig évenként kiegészített. Az interjú középpontjában kritikus események és az azokkal való bánás állt, olyan életterületeken, mint az iskola, a foglalkozás, a család, de olyan további területeken is, amelyek az adott személy számára fontosak voltak.

A jelen kontextusban csak az integráló, illetve szegregáló iskolaformák problematikájának vizsgálati eredményeit foglalhatjuk össze a szakmai pályára való hatásában. Az olyan társadalmi szankciókat, mint a stigmatizálást, az esélyegyenlőtlenséget, vagy a restrikciókat a foglalkozásválasztásban, különösen megterhelőnek élik meg. „Míg a normál iskolából kikerülők a maguk iskolai teljesítménynehézségeiket az iskola befejezését követően maguk mögött hagyják, addig a különleges iskolában való végzés sokkal erősebben kihat a megkérdezettek önábrázolására. A kirekesztés miatt arra érzik kényszerítve magukat, hogy az iskolai évek során megtapasztalt leértékelést beintegrálják aktuális énképükbe. Csak sikeres újraiskolázás, vagy a különleges iskolai tanerők rendkívüli (!) erőfeszítései nyomán tudják elkülönítésüket támogatásként megélni." (Riedo 2000, 195. skk.) Ezt a támogatást az érintettek azonban csak feltételesen tudták megélni, noha ez adja vissza a különleges iskolázás alapgondolatát.

A tanulótársakkal és a tanárokkal való társas kapcsolatoknak különös jelentősége van. A létrejött és tartósnak bizonyult barátságok mellett „az osztályban gyűjtött negatív tapasztalatok, vagy a többi tanulóval kialakult konfliktusok" árnyékolták be a képet az egész iskolaidő alatt (i. h. 195). Ugyanez érvényes a tanárokhoz való viszonyra is „A rossz jegyekért vagy a buktatásokért részben a tanerőket tartják felelősnek. Meglepően magas az aránya a kifejezetten testi fenyítéseknek is." A vártnak megfelelően pozitívan értékelik a fiatalok a tanárok által mutatott megértést, a támogatást, a különleges segítési készséget, már amennyiben volt ilyen. Ezzel szemben hevesen bírálják az alkalmatlan módszereket, vagy a tanítás minimalisztikus előkészítését, ezeket a tanulásban való előrehaladás elmaradásának okaiként tartják számon. A különleges iskolában végzettekkel szemben a normál iskolát végzettek a maguk iskolai tanulási nehézségeiket meghaladottnak tekintik, s ez hosszú távon pozitív hatással van a saját képességek értékelésére (i. h. 196).

A munkahely biztossága a fiatalok szemében központi jelentőségű téma. „Boldogok, amikor találnak maguknak munkahelyet. A gyakorlóüzemekkel is nagymértékben elégedettek. A munkahely megítélését részükről lényegében a felettesekhez és a munkatársakhoz való viszony határozza meg" (i. h. 196. skk.).

Az életutakat és főként a szakmai pályafutást összehasonlítva Riedo az integráció előnyét konstatálja, s különös hangsúllyal emeli ki a felső tagozaton megvalósuló szegregáció hátrányait (i. h. 197). Az integráció sokkal inkább „hosszú távon hat pozitívan az önkompetenciára. A fiatalok az iskola elvégzésével maguk mögött hagyhatják a nehézségeiket is, »iskolai sikereiket« pedig a saját erőfeszítéseikre vezethetik vissza. A különleges iskolázás korlátozza a szociális kompetenciát [...] és nem vezet a iskolai teljesítményükben gyenge tanulók jobb integrációjához, hanem felerősíti diszkriminálódásukat" (i. h. 199). Mindazonáltal a normál iskola előnyei csak akkor jutnak érvényre, ha a tanulók speciális fejlesztés céljából nem hagyják el az osztálytermet. S erre nyomatékkal kell figyelmeztetni, mert a gyakorlatokra és tréningekre való elkülönítés a tapasztalatok szerint még mindig nagyon elterjedt.

Amman és Peters (1981) vizsgálataiból, melyeket 339 különleges iskolai tanulóval végzett el, azt érdemes kiemelni, hogy ők már mindenestől készek lettek volna arra, hogy „tudomásul vegyék a mindennapos diszkriminációt tanulótársaik részéről, ha maradhattak volna az általános iskolában" (Amman – Peters 1981, 59; idézi Riedo 2000, 43 nyomán). Mindenesetre ki kell hangsúlyozni, hogy, miként ez várható is, a teljesítménynehézségekkel élő tanulók a normál osztályban a maguk tehetségét alacsonyabbra értékelik, mint a velük összehasonlítható különleges iskolai tanulók. Ezen kívül náluk az iskolaidő vége tájt a tehetségük megítélése alábbhagy, az iskolai szorongás nő, míg ezek a tényezők a normál iskolai tanulóknál konstansak maradnak (i. h. 44).

Ami a foglalkozási és foglalkozáson kívüli integrációt illeti, itt a vizsgálatokból összefoglalóan az a következtetés vonható le, hogy a különleges iskolázás a tanulásban akadályozottak számára nem nyújt jobb

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

előkészítést a későbbi szakmai életre, mint a normál iskolába való integráció. Itt azonban még nem hangzott el az utolsó szó (1995, 47. skk.). Ami pedig a szülőket illeti, több vizsgálatnak, melyeket Bless (1995,48) foglalt össze, az a tanulsága, hogy amennyiben a szülők közel jutnak az integrációval való tapasztalatokhoz, akkor beállítódásuk pozitívabb lesz. Ebből pedig arra lehet következtetni, hogy az integráció tapasztalatit nélkülöző szülők átfogó felvilágosítása elengedhetetlen. Hasonlóan ítélik meg ezeket azok a tanárok, akiknek már van tapasztalatuk az integrációval kapcsolatosan, szeretnének azonban biztosítva lenni bizonyos keretfeltételek, mint „a különleges iskolai tanárok által tartott órák" és az alacsonyabb osztálylétszámok teljesülése felől. Itt is kimutatható tehát az összefüggés a fogyatékosokkal szembeni beállítódás és a velük való tényleges bánás között (i. h. 50).

7.5.4. 4. Ajánlások egy integrációképes oktatás és iskola számára

A fenti vizsgálatokból és meggondolásokból levezethető néhány ajánlás egy hatékony integratív oktatás számára. Az integráció szabállyá lesz, s nem ő fogja képezni a kivételt. Közös tanulást jelent mindenki számára, a kiemelkedően tehetségesektől a testileg vagy értelmileg halmozottan akadályozottakig. Ez azt követeli meg, mint az iskolai osztályban folyó sikeres tanulás lényegi előfeltételét, hogy az oktatásban egészen az individualizációig differenciálni kell. A kérdés az, miként vihető hatékonyan keresztül ez a magától értetődő követelmény, a jelenleg meglévő erőforrások mellett. A tanárok és más szakmai erők számára mindenütt, ahol terápiás vagy gondozói tevékenység szükséges, biztosítani kell az egyéni fejlesztés szabad terét.

Ez továbbá feltételezi azt is, hogy az egyes tanulók számára az adottságaiknak megfelelően egyéni tanterveket kell kialakítani, és hogy az osztályokban olyan tanulási környezetet kell kiépíteni, amelyekben ezek meg is valósíthatók. Az egyéni tantervek – hívják őket fejlesztési terveknek is – kifejlesztése feltételezi mindazon pszichikus funkciók fejlődése dinamikájának megfelelő ismeretét, amelyeken keresztül tudást, beállítódásokat és készségeket, röviden a világunkat elsajátítjuk. Minthogy eme fejlődésdinamikának egy bizonyos fizikai teststruktúra, különösen is agyi struktúra szolgál alapul, erre vonatkozó alapvető ismeretek megléte is szükséges, vagy pedig szakértőkkel való együttműködés kívánatos. Közben nem feledkezhetünk meg a pszichikus és szociális tényezőkről sem. Pedagógiai folyamatok tervezésekor valamennyi faktort figyelembe kell venni, amelyek a tanulást mint testi-lelki-szellemi folyamatot befolyásolják. Ezeket a tanulásra hatással bíró tényezőket szem előtt kell ugyan tartanunk ahhoz, hogy a tanulási akadályokat felismerjük, de a tanári cselekvés elsődlegesen a pszichikus funkciók fejlesztésére irányul, a kölcsönös megbecsülés, elismerés, értékelést mellőző megértés légkörében, abból a célból, hogy a tanulók önálló tanulási kompetenciára, végül pedig autonóm cselekvésirányításra jussanak. A tanároknak mindig gondosan kell ügyelniük arra, hogy az egyes tanulók milyen operációkat képesek adott időre aktiválniuk, s mit kell tenniük annak érdekében, hogy megtanuljanak bizonyos operációkat magasabb szinten aktiválni (vö. Garnitschnig 1994; 1995; 1997).

A tanárok tehermentesítésére és speciális feladatok elvégzésére a szülőkkel és más személyekkel, mint támogatókkal vagy szakértőkkel együtt kivitelezett teamteaching alkalmazható. A szülői ház és az iskola együttműködését abból az okból kell intenzívebbé tenni, hogy mindenki kompetenciája a fejlesztést szolgálhassa. A tanulók között a kooperatív tanulást kell előnyben részesíteni, mert az ilyen tanulás a tapasztalatok szerint növeli különböző kompetenciáikat, s ezzel a tanárok számára az egyéni segítésnek nagyobb tere nyílik. Erre a célra olyan oktatási módszereket kell választani, amelyek az egyéni begyakoroltatást, a tanulóknak pedig az önálló egyéni tanulást lehetővé teszik.

A tanulók számára biztosítani kell annak a lehetőségét is, hogy nehézségeiket megbeszéljék a tanáraikkal és tanulótársaikkal (vö. Riedo 2000, 202).

A később feltáruló munkavilágba való begyakorlás értelmében meg kell teremteni annak lehetőségét is, hogy olyan tapasztalatokat szerezzenek, melyek megkönnyítik a munka világába való belépést. A különös nehézségekkel küzdő fiataloknak magán a munkahelyen is rendelkezésre kellene állnia a szükség szerint igénybe vehető professzionális segítségnek (vö. Riedo uo.).

Ezen meggondolások alapján újra felmutatható az integráció innovatív karaktere, mert az olyan általános és értelmes pedagógiai követelményeket, mint a differenciá- ciót és az individualizációt, az egyéni vonatkoztatási normaorientáció szerinti teljesítményértékelést, a tanárok együttműködését az integrációs osztályokban, minden tanár szükségesnek és megvalósítandónak tartja. Ennek innovációs karaktere van az egész iskolára nézve (Specht 1997, 26. skk.). Az ilyen innovációkkal való találkozás okozta kezdeti szorongások, melyek innovációk a tanároktól is nagyobb erőfeszítéseket követelnek, azt jelzik, hogy azok a tanárok, akik meg merik tenni az ugrást, igen magas szubjektív kompetencianyereséget élnek meg (i. h. 14).

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

A szülők és a tanárok körében természetesen még további felvilágosító munkát kell végezni, törekedni kell a képzés és továbbképzés intenzívebbé tételére, valamint – a saját teammunka vagy a szupervíziós csoportokban végzett munka reflexiója révén – egy belső professzionalizálódásra. Minden fenntartás ellenére a bemutatott meggondolásokból, a kutatási eredmények áttekintéséből az a következtetés vonható le, hogy a szegregációval szemben az integrációnak kell előnyt biztosítani, s hogy mindenki számára az integráció szolgálhatna méltó célkitűzésként.

7.5.5. Hivatkozások

Amman, W. – Peters, H. 1981. Stigma Dummheit. Rheinstetten.

Austerman, M. – Weinlander, H. 2000. Blindheit und Sehbehinderung. In Borchert, J. (Hrsg.) 2000, 505-513.

Bless, G. 1995. Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt Bern-Stuttgart-Wien.

Bless, G. 2000. Schulische und au erschulische Integration behinderter Menschen unter psycho- logischen Aspekten. Lernbehinderungen. In Borchert, J. (Hrsg.) 2000, 440-453.

Blöchinger, H. 1991. Langfristige Effekte schulischer Separation. Luzern.

Böhnel, E. 1993. Wirkung von Unterricht in der leistungsheterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf Sozialkontakte zwischen den Schülern unter besonderer Berück- sichtigung des österreichischen Bildungswesens. In Olechowski, R. – Persy, E. (Hrsg.) 1993, 102-120.

Borchiert, J. (Hrsg.) 2000. Handbuch der Sonderpadagogischen Psychologie. Göttingen.

Bundesministerum für Unterricht – Kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) 1996. Nehmt euch Zeit — und nicht die Lust am Lernen.

Dörr, G. 2000. Wieviel Würde braucht der Mensch? Anforderungen der Sonderpadagogik auf dem Weg zu einem sozialen Gemeinwesen. Der Behinderte, 23. évf. 1. 20-26.

Eberwein, H. (Hrsg.) 1997. Handbuch Integrationspadagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam. 4. kiad. Weinheim-Basel.

Feuser, G. 1995. Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.

Feuser, G. 1996. Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. In Bundesministerium für Unterricht – Kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) 1996, 36-43.

Feyerer, E. 1997. Behindern Behinderte? Auswirkungen integrativen Unterrichts auf nichtbehinderte Kinder in der Sekundarstufe. Der Behinderte, 20. évf. 4. 31-40.

Feyerer, E. 2001. Ein europaisches Curriculumentwicklungsprogramm für eine integrative Lehrer Innenausbildung. Der Behinderte, 24. évf. 2. 19-24.

Fischer, D. 1999. Eine methodische Grundlegung. Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Würzburg (első megjelenése 1978).

Fischer, D. 2000. und troztdem: lernen. Eine heilpadagogische Aufgabe. Würzburg.

Fischer, E. – Mertens, J. P. 1990. Unterrichtsplanung in der Schule für Geistigbehinderte. Dortmund.

Garnitschnig, K. 1994. Integration – Postulate und Bedingungen ihrer Verwirklichung. Erziehung und Unterricht, 144. évf. 339-350.

Garnitschnig, K. 1995. Lernen als aktive Aneignung von Welt. In Bundesministerium für Unterricht – Kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): Nehmt euch Zeit — und nicht die Lust am Lernen. Begleitbroschüre zum Film. Wien, 5-12.

Garnitschnig, K. 1997. Eine Theorie, innovative Ideen praktisch werden zu lassen. Orientierungen und Kriterien guter Schulen. Erziehung und Unterricht, 147. évf. 4-22.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Haeberlin, U. et al. 1999. Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttauschungen, Hoffnungen. 3. kiad. Bern-Stuttgart-Wien.

Hauer, K. 1990. Abgang wohin? Zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabganger: eine empirische Pilotuntersuchung von ehemaligen Sonderschülern und lernbehinderten Normalschulabgangern des Bezirks Schardings (Oberösterreich). Passau.

Helmke, A. 1992. Determinanten der Schulleistung: Forschungsstand und Forschungsdefizite. In Ingekampf, K. H. et al. (Hrsg.) 1992, 595-602.

Hildeschmidt, A. – Sander, A. 1997. Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In Eberwein, H. (Hrsg.) 1997, 115-134.

Hildeschmidt, A. -Schnell, I. (Hrsg.) 1998. Integrationspadagogik. Auf dem Wegzu einer Schule für alle. Weinheim-München.

Hintermair, M. – Voit, H. 2000. Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In Borchert, J. (Hrsg.) 2000, 513-519.

Hofmann, R. 2000. Schwerstmehrfachbehinderung. In Borchert, J. (Hrsg.) 2000, 500-505.

Ingekamp, K.-H. et al. (Hrsg.) 1992. Empirische Padagogik 1970-1990. 2. köt. Weinheim-Basel.

Köbberling, A. – Schley, W. 2000. Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim-München.

Krampen, G. 1993. Wirkung von Unterricht in der leistungsmassig heterogenen Gruppe auf Lern- leistung, Schulangst, Schulfreude und auf den Sozialkontakt zwischen den Schülern. In Olechowski, R. – Persy, E. (Hrsg.) 1993, 121-135.

Olechowski, R. – Persy, E. (Hrsg.) 1993. Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. M.

Riedo, D. 2000. „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler ". Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemak schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Eine Analyse von Langzeitwirkungen schuli- scher Integration und Separation. Bern-Stuttgart-Wien.

Specht, W. 1997. Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe. I. Der Behinderte, 20. évf. 9-30.

Wagner, H. 1997. Bildungsbiographien Lernbehinderter. Eine regionale Langsschnittuntersuchung der Bedingungen und Ergebnisse schulischer Sozialisation. Bad Bentheim. /Raum und Stigma, IV./

Wisotzki, K. H. 2000. Integration Behinderter. Modelle und Perspektiven. Stuttgart-Berlin-Köln.

Wocken, H. 1983. Am Rande der Normalitat. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Heidelberg.

7.6. G.6. RICHARD OLECHOWSKI – Szelektív tehetségfejlesztés speciális iskolákban

Versengő iskolamodellek Ausztriában (Részletek)

A hatvanas évek közepén alakították meg a Német Képzési Tanácsot. Ok ismét felvetették az adottságok és a környezet kapcsolatának problematikáját, amely a német neveléstudományban mindig is fontos szerepet játszott.

Heinrich Roth, a Német Képzési Tanács elnöke alapművében a Tehetség és tanulásban a problémát, amely ismét tisztázásra szorult, a következő világos kérdésben foglalta össze: „A fejlődés folyamán a természet »előre meghatározott viselkedéseket[32] tesz szabaddá, vagy ezek tanulási folyamatok által megszerezhetők?" (Roth 1969, 26).

[32] In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Budapest, 2002, BIP, 226-234.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Alacsony szervezettségű élőlények esetében a tanulási folyamatok csekély szerepet játszanak csak. A pók például képes arra, hogy hálót szőjön, anélkül hogy ezt fajtársaitól valaha tanulta volna.

Az emberek esetében is vannak olyan fejlődési jelenségek, amelyeknél érési folyamatok játszanak fontos szerepet, különösen a szenzomotoros területen. Például a fogás, az ülés, az állás megtanulásának érési folyamatok a feltételei. Azt is gondolhatnánk, hogy az emberi fejlődési modell általános alapja az „érési modell".

Azonban ezeknél az egészen egyszerű szenzomotoros tevékenységeknél is egy fontos kiegészítést kell tenni: A legegyszerűbb tevékenységek esetében is, mint a fenti példák, szükségesek tanulási folyamatok ahhoz, hogy ezeket a tevékenységeketaz ember tudatosan tudja végezni. Mindenekelőtt Lilly Kemmler és Heinz Heckhausen érdeme, hogy anglo-amerikai munkák bemutatása és önálló kutatások által rámutattak a tanulási folyamatok szükségességére, az elementáris képességek megtanulásánál is (Kemmler – Heckhausen 1962).

Az emberi, fejlődési modell tehát nem vezethető vissza egy okra. A fejlődés meghatározói, eddigi tapasztalatok szerint, érési, illetve tanulási folyamatok. Andriessen ezt úgy próbálta meg érzékletessé tenni, hogy a folyamatot mint egymáshoz kapcsolódó fogaskerekeket írta le. Érési folyamatok lehetővé tesznek bizonyos tanulási folyamatokat, és fordítva (Andriessen 1972).

Ilyen megállapítások hatására kb. 30-40 évvel ezelőtt a neveléstudományban radikális átértelmezés kezdődött. Azt a modellt, amely megvárja, amíg a gyerek bizonyos tevékenységekre „megérik" (például „iskolaérett" lesz), már nem képviselik a neveléstudományban. A pedagógiai gyakorlatra vonatkozó következményt az anglo-amerikai irodalom a következőképpen fogalmazza meg: „Readiness must be produ- ced", amely kb. annyit jelent, hogy a képességeket aktívan kell kialakítani.

Ötven évvel ezelőtt még általános volt, hogy az „érés" és „fejlődés" közé egyenlőségjelet tettek.

A fentiekből következik, hogy ez ma már nem lenne indokolható, hiszen a fejlődésben az éréssel és a tanulással is számolni kell. A kérdés csak az, hogy csupán ezzel a két faktorral kell-e számolni a fejlődés folyamatában. Az e kérdésre adható válasz mind az „emberkép" szempontjából, mind a nevelés gyakorlata szempontjából jelentős. Mert ha például van annak értelme, hogy az embert „autonóm erkölcsű lénynek" tekintsük, akkor bizonyítható, hogy még egy harmadik faktor létezik, amely afej- lődésben szerepet játszik. Sok minden szól amellett, hogy az embert ne mint passzív lényt értelmezzük, aki megvárja, hogy az öröklött tulajdonságok a megfelelő tanulási folyamatokkal való kölcsönhatásban valamit létrehozzanak. Az ember tudatosan állást foglal azzal kapcsolatban, amit megél, amit tapasztalatai alapján elsajátít: az ember reflektív gondolkodása jelentős irányítóelv a fejlődése szempontjából (Olechowski 1978).

7.6.1. 1. A tehetség értelmezése

A „tehetség" definíciója a mai napig nem egyértelmű, de az intelligenciával való kapcsolatát mindenképpen szükséges tisztázni. Az intelligenciát gyakran kognitív teljesítményekre korlátozzák. [...]

A Német Képzési Tanács által a hatvanas évek végén megjelentetett munkákban bebizonyították, hogy az emberi intelligencia foka nemcsak az öröklődés által meghatározott. A felnövekvő ember környezetéből érkező hatások – még a felnőttek esetében is – döntő szerepet játszanak az intelligencia fokában. Másként: az intelligencia foka a születés által nem teljesen meghatározott. Pozitív környezeti hatások optimálisan fejlesztőek lehetnek, ezek hiányában az intelligencia megmarad a születéskor meglévő szinten, illetve a későbbi fiatal-, illetve felnőttkorban a tanulási környezet megváltozása által vagy az adott személy tanulási aktivitása által akár egy kezdetben jól fejlődő intelligencia az évek folyamán akár vissza is fejlődhet.

Az e problémakörrel kapcsolatban a hatvanas években végzett kutatások során a következő kijelentéshez jutottak el: nem helyes egy „statikus tehetségfogalomból" kiindulni, sokkal inkább beszélhetünk „dinamikus tehetségfogalomról".

A neveléstudomány képviselőinek fontos tette volt a hatvanas években, hogy rátaláltak a „dinamikus tehetségfogalomra", és sok vizsgálat alapján a statikus tehetségfogalmat végérvényesen a dinamikus tehetségfogalomra cserélhették le. Azonban a dinamikus tehetségfogalom hívei kezdetben hajlamosak voltak a túlzásra. Egyrészt joggal mutattak rá a környezet fontosságára az intelligencia fejlődésében, de túlzottan hangsúlyozták a környezet jelentőségét, miközben az öröklött adottságokat a háttérbe szorították. Ezeknek a soroknak a megfogalmazója törekedett arra, hogy létrehozzon egy „fogalmi hármast". Ez a fogalmi hármas

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

mindkét faktort figyelembe veszi, az öröklött adottságokat és a környezeti hatásokat is. A három fogalom: „effek- tív teljesítmény”, „teljesítménypotenciál” és „kapacitás”.

„Effektív teljesítmény”. Az „effektív teljesítmény” az intelligencia- vagy teljesítményteszt megoldása során egy személy által helyesen megoldott feladatok száma.

[...]

„Teljesítménypotenciál". „Teljesítménypotenciálon" a kísérleti személy már aktualizált teljesítményét, a „tulajdonképpeni teljesítményét" értjük.

[...]

„Kapacitás". „Kapacitáson" azt a felső határt értjük, amit egy ember az intelligenciája fejlesztésével elérhet.

Fentebb már szó esett arról, hogy az intelligencia nem a születéskor adott, hanem a fejlődés folyamán a környezeti hatások által befolyásolható. A felismerés, hogy lehetséges az intelligencia fejlesztése környezeti hatások által, például nevelés által is, fontos. Ezt a körülményt azonban nem szabad túlértékelni. Mint ahogy azt a mindennapi életből tudjuk, az intelligencia csak egy bizonyos határon belül befolyásolható.

Sarkított módon kifejezve: egy olyan gyerek teljesítményét, akinek az intelligenciája a debilitás határa alatt található, mindenféle nevelési hatás ellenére, intelligenciatréningek segítségével sem lehet a tehetségesek szintjére felhozni. A „kapacitás” fogalma ezt a tényt fejezi ki.

[...]

Ha az érintett személy nem él a tanulás lehetőségével, akkor az adottságai nem fognak továbbfejlődni, sőt el fognak sorvadni. Tehát elvész az a lehetőség, hogy a teljesítménypotenciált a kapacitáshoz minél közelebb hozzuk.

Minden ember életen át tartó feladata marad („lifelong learning", illetve „education permanente”) mindig új problémák keresése, és ilyen módon a teljesítménypotenciál lehető legközelebb hozása a kapacitáshoz, ha nem akarja, hogy a teljesítménypotenciál pozitív befolyásolhatóságának lehetősége elvesszen.

[...]

7.6.2. 2. A „bizonyosság mértéke”

Két változó közötti összefüggés fokát (például az „iskolai eredményesség” és az „intelligencia”) általában a korrelációs együttható segítségével adjuk meg. A korrelációs együttható értékei 0 és 1 között vannak.

Az intelligencia és az iskolai siker összefüggésében (ez valójában r=0,35) nemcsak az intelligencia játszik szerepet, hanem a szorgalom, a tantárgy iránti érdeklődés, a tanuló motiváltsága, a tanár és a szülő által mutatott érdeklődés a tanulás eredményessége iránt.

[...]

7.6.3. 3. A tanulási teljesítmény egy tanulási szempontból heterogén csoportban

A tanulási szempontból heterogén csoportban folyó tanulás kérdését nagyszámú empirikus kutatás vizsgálja. Bár nem minden kutatásnak egyezik meg az eredménye, de a kutatások nagy többsége arra az eredményre jut, hogy minden „tehetségi szinten” lévő tanuló jobb teljesítményt hoz a teljesítmény szempontjából heterogén osztályban, mint a homogén osztályban.

Ez a kulcsmondat annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy a teljesítmény szempontjából heterogén vagy inkább homogén összetételű csoport hoz jobb teljesítményt egy mennyiségileg mérhető teljesítmény esetén. (Részletek a következő munkákban találhatók erről: Yates 1972; Böhnel 1993; Krampfen 1993.)

7.6.4. 4. Képzési elméletükben konkuráló tehetségfejlesztést szolgáló iskolamodellek próba alatt az osztrák iskolákban

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

[...]

Ausztriában [...] 1985-ben kezdődött a vita a tehetséggondozásról. Hamarosan két egymással ellentétben álló álláspont alakult ki. A konzervatív iskolapolitika képviselői a szelektív tehetséggondozás mellett érveltek, a progresszívebb párt az integ- ratív tehetségfejlesztést képviselte.

A szóhasználatban való különbségtétel – tehetséggondozás, illetve tehetségfejlesztés – különleges jelentőséggel bír. *A tehetséggondozás azt jelenti, hogy minden tanulót fejleszteni kell, akit az iskolai teljesítménye alapján tehetségesnek nevezhetünk. A tehetség- fejlesztés ezzel szemben azt jelenti, hogy minden tanulót fejleszteni kell.*

A fent jelzett koncepciók abban különböznek, hogy a szelektív tehetséggondozás modellje azokat a tanulókat, akik nem érnek el megfelelő teljesítményt a felvételi vizsgán, nem juttatják hozzá a speciális tehetséggondozáshoz. Az integratív tehetségfejlesztés modellje ilyen limitet nem ismer, és így minden tanuló számára szabad utat biztosít.

1986 óta folyik egy iskolai kísérlet a szelektív tehetséggondozás koncepciójához kapcsolódóan Salzburgban. 36 tanuló vesz részt benne (18 lány és 18 fiú), akik felsőbb iskolába jártak, és egy nagyobb számú tanulócsoportból választódtak ki (Graupl 1987).

Bécsben szintén folyik egy kísérlet szelektív tehetséggondozás szellemében: 1993 augusztusában Sir Karl-Popper átvette a róla elnevezett iskola tehetséggondozásának patronálását. Ez idő óta folynak ebben az iskolában kutatások. Ennek a kutatásnak az eredményét 2000 szeptemberében mutatták be a nyilvánosságnak (Sir Karl- Popper 2000).

Ezeket és az ezekhez hasonló iskolakísérleteket sok kritika érte és éri, mindenekelőtt a koncepciójukat tekintve. Ezeket a kritikus pontokat, amelyek a szelektív iskolakoncepcióból adódtak, a fentiekben részletesen tárgyaltuk. A célcsoport kérdésétől, illetve a tehetség felismerésétől kezdve egészen addig a kérdésig, hogy mi legyen azokkal a tanulókkal, akik jelentkeztek egy ilyen tehetséggondozó iskolába, de nem túl jó az iskolai teljesítményük, illetve nem szerepeltek jól a felvételi tesztek megoldásakor. Ami az eredményességet illeti, annak a tanulócsoportnak, amelyik ezt a tehetséggondozó iskolát látogatja, két okból is jobb teljesítményt kell nyújtania: először is, mert különleges fejlesztésben van részük, másrészt mert az intelligenciájuk specifikus ingerek alapján, erős motiváció hatására (azáltal, hogy a tehetségesek közé sorolták őket) fejlődik.

Az integratív tehetségfejlesztés koncepciója alapján még nem indultak iskolai kísérletek. [...]

7.6.5. 5. Végkövetkeztetések

5.1. Sok kísérlet bizonyítja, hogy problematikus az, ha egy konkrét tanulónál pillanatnyi diagnózist akarunk felállítani. Mind az objektivitás, mind a reliabilitás (megbízhatóság), valamint a validitás (érvényesség) kétséges egy pillanatnyilag felállított diagnózis esetében (Weiss 1989; Ingenkamp 1995).

5.2.Nem létezik olyan tesztelési módszer, amely a későbbi fejlődést előre jelezné. A fentiekben bebizonyosodott, hogy prognózis nem, illetve csak nagy hibaszázalékkal adható.

5.3. Egy magasabb követelményeket támasztó iskola látogatásának megakadályozása oda vezethet, hogy a tanuló végül is belenő a neki diktált szerepbe – azaz érvényesül a Pügmalión-effektus.

5.4. A teljesítmény szempontjából heterogén osztályokban a különböző tanulók jobban teljesítenek, mint a homogén csoportokban.

7.6.6. Hivatkozások

Andriessen, H. 1972. Psychologie des Erwachsenenalters. Köln.

Bloom, B. S. (ed.) 1956. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I.: Cognitive Domain. New York.

Böhnel, E. 1993. Wirkung von Unterricht in der leistungsheterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf Sozialkontakte zwischen den Schülern – unter besonderer Berück- sichtigung des österreichischen Bildungswesens. In Olechowski, R. – Persy, E.: Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. M.

Created by XMLmind XSL-FO Converter.

Graumpl, E. 1987. Das Salzburger Modell der Hochbegabtenförderung an höheren Schulen. Ztschr. F. Erziehung und Unterricht, 137. 55–57. (1).

Ingenkamp, K. 1993. Der Prognosewer von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfung und Test wahrend der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In Olechowski, R. – Persy, E.: Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. M.

Ingenkamp, K. 1995. *Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 9. Aufl. Weinheim-Berlin-Basel.

Kemmler, L. – Heckhausen 1962. Ist die sogenannte Schulreife ein Reifungsproblem? In Ingenkamp, K. (Hrsg.): Praktische Erfahrungen mit Schulreifetest. Weinheim, 52-89.

Kovaltchouk, O. L. 1998. Kochbegabte Jugendliche und ihre Peer-Beziehungen. Regensburg.

Krampfen, G. 1993. Wirkung von Unterricht in der leistungsma ig heterogenen Gruppe auf Lern- leistung, Schulangst, Schulfreude und auf den Sozialkontakt zwischen den Schülern. In Ole- chowski, R. – Persy, E.: Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. M.

Lauterbach, W. -Lange, A. – Wüest-Rudin, D. 1999. Familien inprekarenEinkomenslagen. Ztschr. F. *Erziehungswissenschaft*, 361–383. 2/.

Olechowski, R. 1978. Lernen als Prinzip der Selbstverwirklichung. In Proceedings of the VIIth world congress of the international association for the advancement of educational resewach. Gent, Belgium, Juli 25–29, 1977.

Olechowski, R. – Persy, E. (Hrsg.) 1993. *Frühe schulische Auslese.* Frankfurt a. M.

Rolff, H.-G. 1997. Sozialisation und Auslese durchdie Schule. Weinheim-München.

Roth, H. 1969. Begabung und Lernen. 2. Aufl. Stuttgart.

Sir Karl-Popper 2000. *Schule am Wiedner Gymnasium*. Wien.

Thonhauser, J.: Intelligenztestleistung der Schüler, Sozialstatus der Eltern und örtliche Entfernung von der Schule als Determinanten für Schullaufbahnentscheidungen 1993. In Olechowski, R. – Persy, E. 1993.

Vernon, P. E. 1957. *Secondary school selection.* London.

Weiss, R. 1989. Leistungsbeurteilung in den Schule – Notwendigkeit oder Übel? Wien-München.

Yates, A. (Hrsg.) 1972. Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim-Basel.[...]

Created by XMLmind XSL-FO Converter.