

2 Az alsó tagozatos oktatás megújítása

[Nagy József]

A társadalom és a gazdaság növekvő tudásigényére a közoktatás évszázadokon át expanzióval válaszolt, növelte az iskolába lépők arányát és a kötelező tanévek számát. A lemorzsolódás természetes szelekciós, homogenizáló szűrőként működött. Ma a társadalmi-gazdasági környezet azonban mindenkitől középfokú képzésben elsajátítható készségeket és képességeket vár, ezért a középiskola általánossá tétele elengedhetetlen. A lemorzsolódás, a megfelelő tudás elsajátítása nélküli formális továbblépés az egyéni életpályák alakulásában és a munkaerőpiacon egyaránt zavarokat okoz. Az iskola első éveinek a későbbi tanulás szempontjából meghatározó szerepük van. Ennek a szakasznak a feladata azoknak az alapvető készségeknek és képességeknek a kifejlesztése, amelyek minden későbbi tanulás alapjául szolgálnak. Ekkor dől el a tanuláshoz való alapvető viszony, kialakulnak a tanulási szokások, az iskolával, a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök. A kezdeti siker vagy kudarc nagymértékben befolyásolja a motivációt, a tanulók énképet, jövőképét, életcéljait.

Bár nevelésfilozófusok, pedagógiai gondolkodók, gyakorló pedagógusok régóta hangoztatják a kisgyermekkor hatásainak jelentőségét, meggyőző tudományos bizonyítékok a gyermekkor fejlesztésének jelentőségéről csak az utóbbi néhány évtizedből állnak rendelkezésünkre. Néhány országban levonták az ebből fakadó tanulságokat, és ott a kisiskoláskori fejlesztés már kiemelt figyelmet kap az oktatási gyakorlatban. A nemzetközi mezőnyből kiemelkedő oktatási rendszerek (például Finnország, Dél-Korea) ebbe a csoportba tartoznak, és a jelentős reformokat elindító országokban (például az Egyesült Államokban) is nagy szerepet szánunk az iskola kezdő szakaszának megújítására.

■ DIAGNÓZIS

1. Az utóbbi évtizedekben az alsó tagozatra jellemző pedagógiai kultúra alig változott. Ugyanakkor a rendszerváltozás időszakában bekövetkezett változások tovább rontották az alsó tagozat helyzetét. Az irányítás decentralizálása nem járt együtt a döntésekhez szükséges szakértelem megsokszorozásával, az iskolafenntartók különböző anyagi lehetőségei miatt már az iskolába lépéskor nagy a különbség a tanulási feltételek között, a szabad iskolaválasztás is tovább növelte az iskolák közötti különbségeket.

A szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségek nagyrészt meghatározzák a későbbi eredményeket.

A hátrányok okait nem tárják fel a differenciált fejlesztéshez.

A hátrányos helyzetű gyengébben teljesítők elkülönítésével szelektív iskolarendszer alakult ki.

A tanulók évfolyamokba sorolása naptári életkor szerint történik, az azonos évfolyatra tartozó gyermekek közötti fejlettségbeli különbségek szélsőségesen nagyok. A magyar iskolarendszer ezeket a különbségeket nem képes eredményesen kezelni. A különböző eredetű hátrányok között az iskola nem tesz különbséget, nem kerül sor a lemaradások okainak feltárására, a differenciált fejlesztésre és a hátrányok kiegyenlítésére. Ennek következményeként az induló szint nagyrészt meghatározza a későbbi eredményeket. Jelentős a lemorzsolódás, általános gyakorlattá vált a valamilyen okból – főleg a támogató családi környezet hiányából fakadóan – gyengébben teljesítők elkülönítése, külön osztályokba, iskolákba sorolása. Ennek következtében a magyar iskolarendszer a fejlett országok rendszerei közül a leginkább szelektív.

Az iskola továbbra is tananyagközpontú, a tanári munka leginkább csupán a tananyag közvetítéséből, „leadásából” áll. A gyermekek – tekintet nélkül előzetes tudásukra, fejlettségükre – többnyire ugyanazt, ugyanannyi ideig tanulják. A szükséges készségek kifejlesztése – az elért szinttől függetlenül – abbamarad, amikor lejár a rá szánt idő, így a gyermekek különböző szinten fejeznek be egy-egy tanulási szakaszt, és ennek megfelelően eltérő felkészültséggel és eséllyel látnak hozzá a következő tanulási feladatokhoz. Így folyamatosan növekszik azok száma, akik felkészületlenül, a siker reménye nélkül fognak bele egy-egy új tananyagrészt elsajátításába. A kudarc, a folyamatos csalódottság szembeállítja őket a tanulással. Ha egy osztályban többségbe kerülnek azok a gyermekek, akik folyamatosan az aktuális fejlettségi szintjüket meghaladó feladatokkal szembesülnek, kialakulnak a tanulásellenes, antiszociális csoportok.

2. Az iskolakezdés sokféle problémája közül különös figyelmet kell szentelni annak, hogy az iskolába lépők nagyon eltérő *fejlődési szakaszban vannak*, és ennek súlyos következményei lehetnek. A fejlődés/fejlettség meghatározott szintje az eredményes iskolakezdés feltétele. Az írás, az olvasás, a számolás, az anyanyelvi ismeretek, valamint a gondolkodási készségek elsajátításának meghatározott előfeltételei vannak, amelyek hiányában a fejlesztőmunka eleve esélytelen. A fejlődési fázis különbségeit egy mindennapi példán szemléltetjük: különböző életkorban kezdünk el járni, ugyanis az öröklött és tanult előfeltételek különbségei miatt több/kevesebb időre van szükségünk az optimális elsajátításhoz. E kettős eredetű időszükséglet okozza a fáziskülönbséget (a fáziskésést, a fáziselőnyt). A fejlődésbeli fáziseltérések nem feltétlenül vezetnek különbségekhez az elsajátítás minőségében, ha a szükséges idő rendelkezésre áll: aki későn kezd járni, és a szokásosnál jóval több időre volt szüksége az optimális elsajátításhoz, ettől függetlenül még akár gyaloglóbajnok is lehet.

Évtizedek óta ismert (lásd például NAGY, 1980), hogy egy-egy iskolába lépő évfolyam tanulói között több mint ötévnnyi a fejlettségbeli különbség. Egy évfolyam legfiatalabb és legidősebb tagja között maximum egy év a naptári életkor szerinti különbség, de ez mentális életkorban kifejezve több mint öt év, a szociális életkort tekintve pedig több mint hat év. Ez azt jelenti, hogy a legnagyobb

A fejlődésbeli fáziseltérések nem feltétlenül vezetnek különbségekhez az elsajátítás minőségében, ha a szükséges idő rendelkezésre áll.

A legnagyobb fáziskésű tanulónak átlagos fejlődési tempó esetén két és fél, illetve három többletév lenne szükségük, hogy az évfárat átlagát elérjék.

fáziskésű tanulónak átlagos fejlődési tempó esetén két és fél, illetve három többletév lenne szükségük, hogy az évfárat átlagát, és öt, illetve hat plusz-évre, hogy az évfárat legnagyobb fáziselőnyű tanulóinak fejlettségi szintjét elérjék. Az itt tárgyalt körbe nem tartoznak bele a súlyos fogyatékkal élő, akik egy-egy évfárat 1-1,5 százalékát teszik ki. Ezzel szemben a közoktatási rendszer (különösen az első évfolyam és az alsó tagozat) számára súlyos problémát jelentenek azok a gyermekek, akiket gyakran enyhén értelmi fogyatékosnak vagy részképesség-zavarosnak minősítenek, noha többségük esetében feltehetően nem értelmi fogyatékosról vagy részképességzavarról, hanem csak számottevő fejlődési fáziskésésről van szó. Ők egy-egy évfárat 6,5 százalékát teszik ki.

A gyermekek fejlettségbeli különbségei mindig is jelen voltak, de a kilépésekkel spontán homogenizálódott a rendszer.

A kötelező iskolázás a naptári életkor meghatározott napjához köti, hogy mikor kell megkezdeni az iskolai tanulmányokat. Sokáig eltekintettek a gyermekek fejlettségbeli különbségeitől, amelyek mindig is jelen voltak, azonban a folyamatos korai lemorzsolódással, valamint az egymásra épülő iskolafokozatok végi kilépésekkel spontán módon *homogenizálódott* a rendszer, nem növekedtek számottevően a megmaradó tanulók közötti fejlettségbeli fáziskülönbségek. A közoktatás általánosan kötelezővé válásával gyökeresen megváltozott a helyzet. Ugyanis a fejlődésbeli fáziskésés azzal a következménnyel jár, hogy az osztály átlagára szabott oktatás megnehezíti a tananyag megértését és elsajátítását azoknak a számára, akiknél hiányoznak az alapok (előfeltétel-tudás, *prior knowledge*). A magasabb évfolyamokon az egyre bonyolultabb, egyre elvontabb tananyag számukra egyre idegenebbé, érthetlenebbé válik.

Miközben a tanulók egy része az oktatásnak, a rendszeres otthoni tanulásnak köszönhetően folyamatosan fejlődik, a tanulók negyede-harmada a 4–6. évfolyamtól kezdődően leblokkol, kikapcsol.

Az értelmi és a szociális készségek, képességek fejlődését feltáró mérések sokasága azt mutatja, hogy miközben a tanulók egy része az oktatásnak, a rendszeres otthoni tanulásnak köszönhetően folyamatosan továbbfejlődik, a tanulók negyede-harmada a 4–6. évfolyamtól kezdődően leblokkol, kikapcsol. Hazai méréseink például azt jelzik, hogy a szakiskolai tanulók alapvető értelmi készségeinek, képességeinek átlagos fejlettsége megreked az általános iskola 5–6. évfolyamos tanulóinak átlagos szintjén (lásd például NAGY, 2003). A tanulási motiváltság és a szociális készségek fejlődésének eredményei ennél is rosszabb helyzetre utalnak: a legtöbb fejlődésmérés stagnálást, visszafejlődést jelez.

Az iskolába lépők ötévnyi fejlettségbeli különbségei a 10. évfolyam végéig duplájára nőnek.

Ezek a folyamatok két különösen súlyos következménnyel járnak. Az imént említett adatokból is egyértelmű, hogy a tanulók fejlettségbeli különbségei nem csökkennek, hanem folyamatosan és határozottan növekszenek. Az iskolába lépők ötévnyi fejlettségbeli különbségei a 10. évfolyam végéig duplájára nőnek. A legkevesbé fejlett tizedikes tanulók átlagos értelmi fejlettsége az ötödikes tanulók átlagos fejlettségének felel meg. A legfejlettebb tizedikesek átlagos értelmi fejlettsége pedig a 20-21 éves népesség átlagos fejlettségének. (Gondoljunk az általános iskolából túlkorosként lemorzsolódó fiatalokra és a jeles-kitűnő 16 éves gimnazistákra!)

A másik következmény, hogy az induló szint meghatározza a tanulók többségének továbbtanulási esélyeit, egész jövőjét. Egy korábbi vizsgálat eredmé-

nyei szerint (NAGY, 1974) az első évfolyamon és a nyolcadikon elért eredmények között a korreláció 0,86. Ez az adat is megerősíti azt a ma már általánosan elfogadott tényt, amely szerint az iskolakezddésig elért értelmi és szociális fejlettség, az években mérhető fejlettségbeli különbségek döntően meghatározzák az egyének életútját.

E problémákat a fejlett országokban már régen felismerték. A reformpedagógiai mozgalmak, irányzatok sokféle megoldással kísérleteztek, az években mérhető, folyamatosan növekvő fejlődési fáziskésésből származó súlyos problémák kezelése érdekében különböző kezelési módok alakultak ki. Ezek közül két – ma is használt, de mára elégtelenné vált – rendszerszintű kezelési módot tárgyalunk röviden.¹

3. *Segít-e az évismétlés?* Az évismétlés többletidőt ad a lemaradás, a növekvő fejlődési fáziskésés behozására. A kutatások már a hatvanas években jelezték, hogy az évismétlés önmagában (a tartósan hiányzók esetétől eltekintve) nem elegendő a lemaradások megszüntetéséhez. Az évismétlés nélküli iskolával (úgynevezett automatikus promócióval) kapcsolatos sokféle kísérlet közül egy mintaszerű kutatás (WORTH, 1971) eredményei szemléltethetik a máig érvényes alapvető jelentőségű következtetéseket. A mintába tartozó iskolákban az évismétlésre bukkott tanulók egyik felét továbbengedték a felsőbb évfolyamba, a másik fele a szokásos módon évfolyamot ismételt. A tanév végén az eredményesség 12 alapvető területén felmérést végeztek. A 12 mérés közül nyolcban nem volt szignifikáns különbség a továbblépők és az évismétlők között, három teszt esetén enyhe előny mutatkozott a továbblépőknél, egy teszt esetén pedig az évismétlők eredményei voltak kissé jobbak. Mind a továbblépők, mind az évismétlők az osztályaik leggyöngébb tanulói maradtak. Ez a kísérlet is azt bizonyította, hogy nincs értelme a büntető, megalázó bukkatásnak, évismétlésnek, egy egész esztendő elvesztegetésének. Ugyanakkor a rendeleti úton létrehozható évismétlés nélküli iskola sem járul hozzá a szélsőséges fejlődési fáziskülönbségekből, a szélsőséges heterogenitásból fakadó problémákat.

Nincs értelme a megalázó évismétlésre bukkatásnak, egy egész esztendő elvesztegetésének. Az évismétlés nélküli iskola sem oldja meg a szélsőséges heterogenitásból fakadó problémákat.

4. *Homogenizálás.* Homogenizáláson itt a tanulók valamely szempont szerinti szétválogatását, elkülönítését értjük az eredményesség érdekében. A homogenizálás legtisztább, legkövetkezetesebb változata (*streaming*) Angliában született a 19. század végén. Adottság, intelligencia, fejlettség szerint az iskolán belül különböző osztályokba válogatták szét az azonos évfolyamú tanulókat. A 20. század közepéig a tanulók mintegy fele ilyen iskolákba járt, majd arányuk fokozatosan csökkent, mára az eredeti változatban alig maradtak ilyen iskolák. A homogenizálás a világban mindenütt sokféle formában elterjedt.

[1] Itt nem foglalkozunk részletesebben a differenciálás, a kompenzálás, a felzárkóztatás és más hasonló funkciójú szükséges és hasznos módszerekkel. Ezek mind segíthetnek a különbségek kiegyenlítésében, de az években mérhető fejlődési fáziskésések kezelésére önmagukban nem elegendőek.

A téma rendkívül változatos és gazdag kutatásaiból három fontos következtetést emeltünk ki.

A homogenizálás társadalmi, szociológiai következményei kezdettől fogva, kutatásokkal megalapozottan folyamatos elutasításban részesültek. Olsen például ezt írta: „amikor a tanulókat képesség szerinti osztályokba helyezzük, szegregáljuk, akkor intellektuális gettókat hozunk létre, amelyek párhuzamosak a szociális gettókkal, legyen az a gettó akár a Park Avenue-n, akár a Harlemben” (OLSEN, 1971). Hosszú ideig tartotta magát az a meggyőződés, hogy a homogenizált osztályok ebből a szempontból ugyan kifogásolhatók, de homogenitásuknak köszönhetően eredményesebb képzést tesznek lehetővé. A kutatások már a hatvanas években bebizonyították, hogy ez nem igaz. Ha összehasonlítjuk a szétválogatott tanulókkal (homogén osztályokkal) és a heterogén osztályokkal működő iskolák tanulóinak eredményeit, akkor a különböző kutatások végeredményeként kimondható, hogy a homogenizált osztályokkal működő iskolák nem eredményesebbek (HILLSON-HYMAN, 1971). Egy 12 országra kiterjedő UNESCO-vizsgálat már 1963-ban föltárta, hogy a homogén osztályok rendszere növeli a felnövekvő nemzedékek közötti felkészültségbeli különbségeket.

A homogenizált osztályokkal működő iskolák nem eredményesebbek.

Ezeket a tényeket, következtetéseket az újabb és újabb felmérések ismételtén megerősítik.² Végeredményben tehát megállapítható, hogy a leírt homogenizálás pedagógiai zsákutcának bizonyult. Ennek ellenére a homogenizálás, a törekvés a heterogenitás csökkentésére a javuló eredményesség reményében a legkülönbözőbb formákban, nyíltan vagy burkoltan, elfogadva, megtűrten vagy tiltva sok országban megjelenik. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a homogenizálás, a szegregáció rendeletekkel történő felszámolása elégséges lenne a szélsőséges heterogenitás, az ebből fakadó súlyos problémák megoldásához, csökkentéséhez, az eredményesség, az esélyegyenlőség javításához. Ehhez elengedhetetlen a pedagógiai kultúra megújítása.

Az ismeretekre alapozott, tananyagközpontú pedagógiai kultúra nem fordít kellő figyelmet a személyiség alaprendszerére, ezért képtelen tervszerű fejlesztést megvalósítani.

5. Ismeretközpontú és kompetenciaalapú pedagógiai kultúra. Az ismeretekre alapozott, tananyagközpontú pedagógiai kultúra nem fordít kellő figyelmet a kifejlesztendő pszichikai tényezőkre, azok szerveződésére, működésére, az elsajátítás folyamataira, az optimális elsajátítás, a használhatóság kritériumaira, ezért tervszerű, tudatos fejlesztést képtelen megvalósítani. A kompetenciaalapú pedagógiai kultúra e tudást létrehozva és felhasználva, lehetővé teszi a hagyományos pedagógiai kultúra egyre súlyosabb eredményességi és esélyegyenlőségi problémáinak megoldását.

A hagyományos pedagógiai kultúra nem tesz különbséget a teljes személyiség és annak alaprendszere között. A személyiség alaprendszere azoknak a pszichikus alapkomponeenseknek – alapotívumoknak, alapképességeknek,

[2] Például a PISA-vizsgálatokban rendre azok az országok szerepelnek a legjobban, amelyekben nincs az iskolában korai képességek szerinti elkülönítés, az iskolák befogadják a különbségeket, heterogén összetételűek.

alapképességeknek, alapismereteknek és kulcskompetenciáknak – a funkcionális rendszere, amely lehetővé teszi a személyiség működését, adaptációját és fejlődését, vagyis azt, hogy a gyermek felnőve a társadalom hasznos tagjaként boldogulhasson. Az alaprendszert mindenkiben ki kell fejleszteni. Mivel az ismeretekből kiinduló pedagógia teljes egészében eltekint a szükséges különbségtételtől, a véletlenül múlik, hogy az alaprendszer nélkülözhetetlen pszichikus komponensrendszereiből kiben mi alakul ki, és kiben mi reked meg használhatatlan, alkalmazhatatlan szinten. *A kompetenciaalapú pedagógia az alaprendszer kifejlesztését tekinti elsődleges feladatnak, minden más tudás az egyéni különbségek fejlődését, az egyéniséggé fejlődést szolgálja.*

A hagyományos pedagógia a szükségesnek ítélt ismeretek elsajátítására azonos időtartamot (tanórát, félévet, tanévet) szán minden tanuló esetében, annak ellenére, hogy a tanulók szélsőségesen különböző fejlettségűek, előfeltétel-tudásúak. Ennek következtében folyamatosan csökken az eredményesség és az esélyegyenlőség, az elsajátításhoz szükséges előfeltétel-tudás, romlik a tanulók motiváltsága. A „megtanítás stratégiája” (*mastery learning*) ígéretes törekvés a probléma megoldására, ugyanakkor a „mindenkinek mindent maradéktalanul megtanítani” elvet nem lehet minden területen alkalmazni. Szükséges viszont azon alapvető készségek, képességek esetében, amelyek minden későbbi tanulás, fejlesztés alapjait jelentik. A kompetenciaalapú pedagógia mindenki számára annyi időt biztosít, amennyi az optimális elsajátítás kritériumának eléréséhez szükséges. Ez a témákon, fél éveken, tanéveken, iskolafokokozatokon átívelő, folyamatos, kritériumorientált fejlődéssegítés stratégiája.

Azoknak az ismereteknek a túlnyomó többsége, amelyek felidézésére, alkalmazására nem kerül rendszeresen sor, elfelejtődik. Ez természetes és szükségszerű folyamat. Az ismeretekre építő pedagógiai kultúra ezzel nem számol, nem súlyozza az ismereteket jelentőségük szerint, és nem fordít figyelmet a későbbi tanulás szempontjából meghatározó jelentőségű tudás rendszeres alkalmazására. A hagyományos pedagógiai kultúra szerint a véletlenül múlik, hogy ki mit fog tartósan tudni. A kompetenciaalapú pedagógia alapvető feladatának tekinti a rendszeres, az optimális elsajátítást szolgáló, folyamatos fejlesztést.

A tevékeny tanulás, tanulássegítés évszázados gazdag múltja ellenére sem tudott általánossá válni. Hasonló a sorsa a csoportos, a kooperatív tevékeny tanulásnak, tanulássegítésnek, annak ellenére, hogy több mint egy évszázad alatt nagyon sok változatát dolgozták ki, kísérletekkel bizonyították eredményességét és a szociális alapkészségek fejlődésére gyakorolt pozitív hatását. Egyszerűen, a hagyományos pedagógiai kultúra nem képes befogadni és rendszeresen használni a csoportos tevékeny tanulást, tanulássegítést. Ennek egyik legfőbb oka: a gyakorló pedagógusoktól nem követelhető meg, hogy az ilyen foglalkozásokra rendszeresen felkészüljenek.

Vagyis a csoportos tevékeny tanulás, tanulássegítés rendszeres alkalmazása csak akkor remélhető, ha a pedagógusok és a tanulók részletesen kidolgozott, kísérleti úton bizonyított eszközrendszert kapnak kézhez (lehetőleg különböző változatokból választhatóan). Az alapkomponeensek éveikig tartó, optimális,

A „megtanítás stratégiája” a megoldás, de a „mindenkinek mindent megtanítani” elvet nem lehet mindig alkalmazni. Szükséges viszont azon alapvető készségek, képességek esetében, amelyek minden későbbi tanulás, fejlesztés alapjai.

A tevékeny tanulás, tanulássegítés évszázados gazdag múltja ellenére sem tudott általánossá válni.

A rendszeres csoportos tevékeny tanulás csak akkor remélhető, ha a pedagógusok és a tanulók részletesen kidolgozott, már bizonyított eszközrendszert kapnak.

kritériumorientált fejlesztése lehetetlen ilyen eszközrendszer nélkül. A kompetenciaalapú pedagógiai kultúra alapvető jellemzője a csoportos/kooperatív cselekvő/tevékeny tanulás, tanulássegítés általános, rendszeres alkalmazása.

6. A problémák egy további forrása, hogy a tanítás továbbra is tanárközpontú, az azonos időtartamú tanórákat a frontális osztálymunka dominanciája jellemzi. Az osztálytermek többségében a padok, asztalok elrendezése is ennek a szolgálatában áll, habár a bútortat átrendezése a változatos csoportmunkát is lehetővé tenné. Az óvoda és az iskola közötti váltás túlságosan éles, az óvodai játékos fejlesztést átmenet nélkül váltja fel a formális fegyelemre késztető, örömtelen iskolai munka.

7. Az általános iskola első szakaszának feladata azoknak az alapvető készségeknek a kialakítása, amelyek minden későbbi tanulást megalapoznak. Döntő szerepe van az anyanyelvi készségek, a verbális készségek, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészségek, az olvasás-szövegértés elsajátításának. A számolás, a numerikus készségek, a matematikai és logikai készségek, a gondolkodás különböző műveleteinek, a következtetési formáknak az elsajátítása nélkül nincs mód a későbbi tudományos ismeretek megértésére, értő megtanulására. Az iskola nagyon kevés olyan tevékenységet kínál a tanulók számára, amely lehetővé tenné a különböző társas szerepek, az együttműködéshez szükséges szociális készségek elsajátítását. Az iskola első éveinek kudarcai többnyire csak később éreztetik hatásukat. A gyermekek nem tanulják meg a bonyolult szövegek értelmezését, nem sajátítják el az alapvető matematikai-logikai műveleteket. Ennek hatása csak akkor válik nyilvánvalóvá, amikor ezeket a készségeket alkalmazniuk kellene. Azok a problémák, amelyek az általános iskola vége felé vagy a szakiskolákban jelentkeznek, valójában az iskolakezdéskor alakulnak ki.

Az alsó tagozat és a felső tagozat között (akárcsak az óvoda és az iskola között) szakadékszerű az átmenet. Az alsó tagozatból kilépő tanulók negyede-harmada nincs felkészülve a felső tagozat követelményeire, a felső tagozat pedig nem alkalmazkodik tanulói felkészültségéhez. Ennek következtében a tanulók egy része nem képes együtt haladni a többiekkel, értelmi és szociális fejlődésük lelassul. Nem véletlen, hogy a világ legtöbb országában az elemi iskola a gyermekkor végéig, a serdülés kezdetéig tart. Nálunk ez azt jelenti, hogy az alsó tagozatnak nevezett elemi iskola az 5–6. évfolyam végéig tartana. (Valamikor Magyarországon is hatosztályosak voltak az elemi iskolák.) Szerencsére ma már nem a gyermekkor végéig tartó elemi iskola formális létrehozásával, hanem a kudarcmentes folyamatos átmenet megvalósításával lehet hozzájárulni a súlyos problémák megoldásához. Ennek érdekében három példa segítségével szükséges megismerni az átmenet következményeivel:

a) A rajzoló íráskészség (amelynek elsajátítása a 2. évfolyam végéig a súlyos diszgráfiás esetek kivételével mindenkiben befejeződik) nagy figyelemkoncentrációval működik, és nagyon időigényes. Ezért amikor az írást gyakorlati célra

kell használni, a rajzoló íráskészség összeomlik, az írás alig olvasható ákombákomává válik. A 3. évfolyamon a tanulók mintegy felének optimális szintű a rajzoló íráskészsége, amely az 5. évfolyamon 24 százalékra esik vissza. És ez az alacsony arány a 9. évfolyamig nem változik.

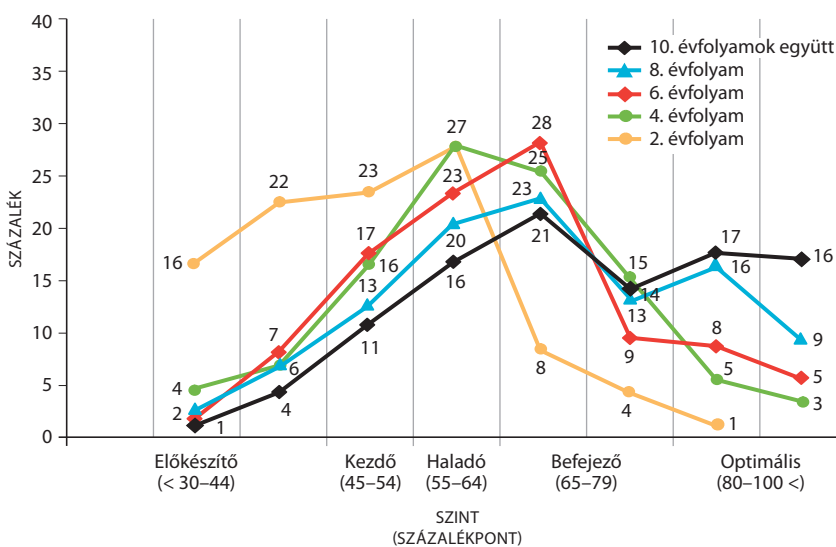
b) A 2. évfolyamon a tanulók 61 százalékának olvasáskészsége (olvasástechnikája) előkészítő, kezdő szintre jut el, vagyis gyakorlatilag még használhatatlan. A 4. évfolyamon ez az arány már csak 26 százalék. Ezt követően a fejlődés lelassul, még nyolcadikban is 21 százaléknyi az előkészítő, a kezdő szinten megrekedt tanulók aránya. A 2.1. ábra eloszlási görbéi szemléletesen mutatják az alsó tagozatból betűző (silabizáló) olvasáskészséggel felső tagozatba lépők fejlődésének lelassulását, stagnálását. Akik ilyen szinten lépnek át a felső tagozatba, azok leblokkolódhatnak, és nagy valószínűséggel ezen a szinten élnek le az életüket. Részletesebb elemzés nélkül is megállapítható, hogy az alsó tagozat nem képes a tanulók nagy hányadának olvasáskészségét használhatóvá fejlesz-

[2.1. ÁBRA]
Az olvasáskészség
fejlődése

[FORRÁS] NAGY (2004).

AZ EGYES SZINTEKET ELÉRŐ TANULÓK ARÁNYA KÜLÖNBŐZŐ ÉVFOLYAMOKON (SZÁZALÉK)

	Előkészítő szint	Kezdő szint	Haladó szint	Befejező szint	Optimális szint
10. gimnázium	3	8	14	33	42
10. szakközép	4	8	15	35	38
10. szakiskola	8	16	20	37	17
10. évfolyamok együtt	5	11	16	35	33
8. évfolyam	8	13	20	36	25
6. évfolyam	9	17	23	37	13
4. évfolyam	10	16	27	40	8
2. évfolyam	38	23	27	12	1

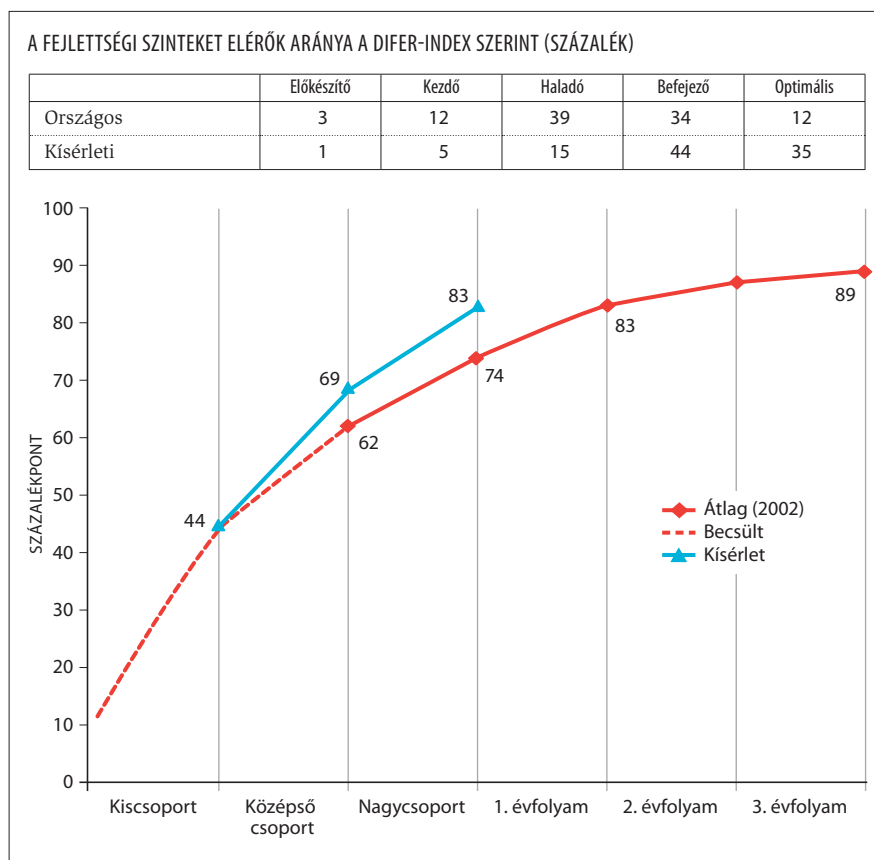


teni a felső tagozaton szükséges szintre, a felső tagozat pedig nem alkalmazkodik a befogadott tanulók nagyon különböző fejlettségű olvasáskészségéhez. c) Hasonló a helyzet az elemi számoláskészséggel. A 4. évfolyam végén a tanulók mintegy 40 százaléka jut el az elemi számoláskészség optimális elsajátításáig, használhatóságáig. Az 5–6. évfolyamon a fejlődés lelassul, majd a 7. évfolyam elején a tanulók felénél leáll, és a 9. évfolyamon is csak a tanulók fele rendelkezik optimálisan működő, használható elemi számoláskészséggel. Ami az előkészítő és/vagy kezdő szintet illeti, a tanulók 33 százaléka lép át a felső tagozatba kialakulatlan, használhatatlan elemi számoláskészséggel. Ez csökken ugyan a 9. évfolyamig, de még ott is 13 százalékos a legelemibb számolásra is képtelen tanulók aránya.

8. A fejlődési fázis különbségeiből adódó problémák nem megoldhatatlanok. Több hazai kísérlet is bizonyítja, hogy folyamatos, kritériumorientált fejlesztéssel hatékonyan segíthető a kritikus alapkészségek elsajátítása. Egy kétéves folyamatos, kritériumorientált fejlesztés (JÓZSA-ZENTAI, 2007) eredményeit a 2.2. ábra szemlélteti. A kísérletben részt vevő középső csoportosok átlagos fejlettsége, vagyis az induló szintje a felmérés szerint 44 százalékpont volt.

[2.2. ÁBRA]
Az 5. évfolyamon elvégzett folyamatos, kritériumorientált fejlesztés eredményei

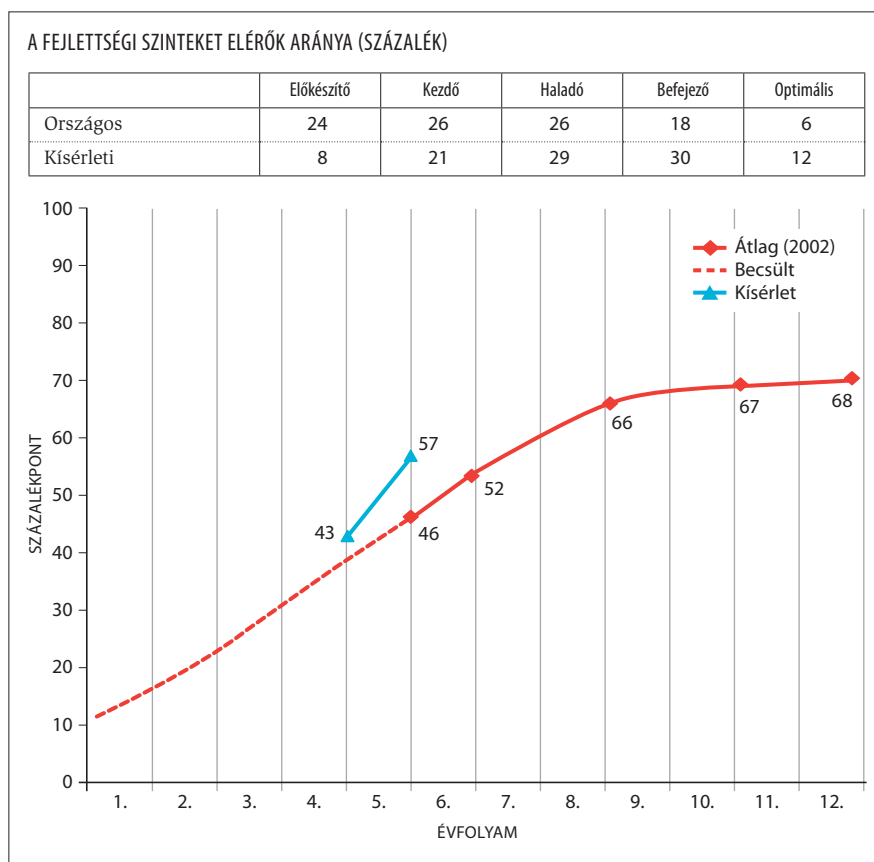
[FORRÁS] PAP-SZIGETI (2007).



Mint az ábra mutatja, ez megfelel az országos átlagnak. Kísérlet nélkül feltehetően ezeknek a gyermekeknek a spontán fejlődése is az országos átlagnak megfelelően alakult volna. A kísérletnek köszönhetően a középső csoport és a nagycsoport végén az eredmény 69 százalékpont, illetve 83 százalékpont. Vagyis az induló szinthez viszonyított fejlődés $69 - 44 = 25$ százalékpont, illetve $83 - 44 = 39$ százalékpont. Ha ebből levonjuk a spontán fejlődés országos átlagának megfelelő eredményt, akkor megkapjuk a kísérlet eredményeként elért hozzáadott értékeket: a középső csoport végén $69 - 62 = 7$ százalékpont, a nagycsoport végén $83 - 74 = 9$ százalékpont, két év alatt: $7 + 9 = 16$ százalékpont.

A folyamatos, kritériumorientált fejlesztés eredménye az átlag javulásánál sokkal fontosabb mutatóval jellemezhető: az eredményes iskolakezdéshez szükséges kritikus alapkészségek szintek szerinti átrendeződésével. A 2.3. ábrán a sikeres iskolakezdéshez szükséges mértéket az „optimális”, illetve „befejező” szintek jelentették. A mérések szerint a spontán fejlődés eredményeként – országosan, a nagycsoport végén – az óvodások 12 százaléka éri el az optimális elsajátítás szintjét, befejező szintet 34 százaléka ér el. Ez azt jelenti, hogy az iskolába lépő gyermekek $12 + 34 = 46$ százaléka elegendően fejlett

[2.3. ÁBRA]
Az óvoda középső
és nagycsoportjában
elvégzett kísérlet
eredményei
[FORRÁS] JÓZSA-ZENTAI
(2007).



a sikeres iskolakezdéshez. A kísérlet eredményeként ez az arány $44 + 35 = 79$ százalékra növekedett. Országosan az iskolába lépő gyermekek 3 százaléka előkészítő, 12 százaléka kezdő szinten reked meg. Vagyis ennyi tanuló a sikeres iskolakezdéshez nem rendelkezik megfelelő fejlettséggel. A kísérlet eredményeként arányuk $1 + 5 = 6$ százalékra csökkent.

Egy másik folyamatos kritériumorientált kísérlet az 5. évfolyamon valósult meg [PAP-SZIGETI ÉS SZERZŐTÁRSAI (2006), az eredményeket PAP-SZIGETI (2007) dolgozta fel]. Amint a 2.3. *ábra* mutatja, az egyéves kísérlet a fejlesztett alapkészségek, alapképességek összesített adatai alapján 57 százalékpont átlagos fejlettséget eredményezett, ami a 46 százalékpontos spontán fejlődés figyelembevételével 11 százalékpontnyi hozzáadott értéket jelent. Az 5. évfolyamon fejlesztett alapkészségek és alapképességek rendszerének optimális elsajátításáig spontán fejlődés esetén a tanulók mindössze 6 százaléka jut el. Az egyéves kísérlet eredményeként arányuk 12 százalékra növekedett. A befejező szintet elérők aránya: 18, illetve 30 százalék. Spontán fejlődés esetén a tanulók 24 százaléka fejlődhet tovább biztonsággal, a kísérlet eredményeként ez az arány 42 százalékra növekedett. Az előkészítő, illetve kezdő szinten megrekedt tanulók aránya spontán fejlődés esetén 24 és 26 százalék, összesen 50 százalék. E tanulók többségének a fejlődése blokkolódik (olyan mértékben, hogy ennek következtében például a szakiskolások értelmi fejlettségének átlaga az 5–6. évfolyamos tanulók átlagának szintjén reked meg). Az egyéves kísérlet eredményeként arányuk 8, illetve 21, összesen 29 százalékra csökkent. A hozzáadott érték $50 - 29 = 21$ százaléknyi, ennyivel kevesebb tanuló van kitéve fejlődése leblokkolódásának.

A 2.2. és a 2.3. *ábra* által szemléltetett adatok alapján a két kísérlet 8–10 százalékpont körüli évenkénti hozzáadott értéket eredményezett. Ennek alapján nagy valószínűséggel feltételezhető: ha a folyamatos, kritériumorientált fejlődéssegítés a középső csoport kezdetétől a 6. évfolyam végéig megvalósul, és a felsorolt feltételeket létrehozuk, alkalmazzuk (beleértve a diagnosztikus kritériumorientált önértékelő/értékelő, ellenőrző rendszert is), akkor a fejlődés leblokkolódása megszüntethető (néhány százalékra csökkenthető), a pszichikus alapkészletek optimális, befejező szintű elsajátítása a túlnyomó többség számára megvalósítható. (Emlékeztetőül: jelenleg egyetlen alapképesség, az értő olvasás optimális elsajátítását sem tudjuk megoldani a 8. évfolyam végéig. A 8. évfolyamból kilépő tanulók mintegy negyede funkcionális analfabéta.)

■ MEGOLDÁSI JAVASLATOK

A fejlettségbeli különbségek fejlődési fáziskülönbségként való kezelése

1. A változás kiinduló feltétele, hogy a fejlettségbeli különbségeket fejlődési fáziskülönbségként kezeljük. Ez a kiindulás lehetővé teszi, hogy a tananyag pusztán „leadása” helyett az alapvető készségeket folyamatosan – témákon, fél-éveken, tanéveken, iskolafokokozatokon átívelően – fejlesszék. Ennek viszont

Kísérletekkel bizonyított fejlesztési eszközrendszer a pedagógusok és a tanulók számára; az eredményesség rendszeres, diagnosztikus, kritériumorientált értékelése

az a feltétele, hogy a fejlesztési eszközök kísérletekkel bizonyított rendszerét a pedagógusok és a tanulók megkapják, valamint az, hogy rendszeresen, diagnosztikus és kritériumorientált módon értékeljék az eredményességet. Az alsó tagozatos rendszer olyan változtatására, fejlesztésére van szükség, amely évisméltés és szegregálás nélkül csökkenti a szélsőséges fáziskülönbségeket, és a megmaradó fáziskülönbségeket kezelhetővé teszi.

A változás egyik legfontosabb feltétele a tanulásra való készítetés fejlesztése. Ez a feladat megvalósíthatatlan a gazdag szakirodalom kínálta lehetőségek felhasználása (lásd például RÉTHYNÉ, 2003; JÓZSA, 2007), valamint a szívesen, örömmel végzett cselekvő/tevékeny tanulás rendszeres alkalmazása nélkül (lásd az évszázados reformpedagógiai irányzatok gazdag szakirodalmát és tapasztalatait). A tanulási motiváltság és a cselekvő-tevékeny tanulás segítségével mindenekelőtt a proszociális (a közösség érdekeit szolgáló) alapmotívumok, alapkészségek, alapképességek, egyezőval a proszociális kompetencia fejlesztésére szükséges koncentrálni a csoportos/kooperatív tanulás/tanulássegítés rendszeres alkalmazásával (a szintén évszázados gazdag szakirodalom és tapasztalat felhasználásával, lásd például KAGAN, 2004). Csak mindezek alapján remélhető az értelem eredményesebb kiművelése, az esélyegyenlőség javulása. Ahhoz, hogy ezekkel a lehetőségekkel a kisiskolások eredményesebb fejlődése érdekében élni tudjunk, szükség van egy jól működő diagnosztikus, kritériumorientált önértékelő/értékelő, ellenőrző rendszerre, amely az óvoda középső csoportjának elejétől a 6. évfolyam végéig lehetővé teszi a rendszeres tanulói, pedagógusi, intézményi, fenntartói és országos önértékelést/értékelést, ellenőrzést az eredményesebb önfejlesztés/fejlesztés szolgálatában. Szükség van még a pszichikus alapkomponeensek folyamatos, kritériumorientált fejlesztését lehetővé tevő pedagógiai kultúra alkalmazására.

Meg kell határozni a kívánatos szintet, amely eléréséig kell mindenkit fejleszteni. Ez kinél rövidebb, kinél hosszabb ideig tart. Tananyagra szükség van, tartalom nélkül nem lehet a szükséges készségeket fejleszteni. A tananyag azonban nem öncél, hanem a fejlesztés eszköze.

2. Egyértelműen meg kell határozni azokat a szinteket, amelyeket minden tanulónak el kell érnie. Mindenkit addig kell fejleszteni, amíg a kívánatos szintet el nem éri (kritériumorientált fejlesztés). Ez egyes tanulók esetében rövidebb, mások esetében hosszabb ideig tart. A tananyag közvetítése helyett a tanuló fejlesztése élvez elsőbbséget. A tananyagra természetesen szükség van, tartalom nélkül nem lehet a szükséges készségeket fejleszteni. A tananyag azonban nem öncél, hanem a fejlesztés eszköze. Ha a tanuló folyamatosan olyan tananyaggal végez aktív, elemző munkát, amelynek a feldolgozására, megértésére képes, azáltal nem csupán a szükséges készségei fejlődnek, hanem a tananyagot is nagyobb hatékonysággal sajátítja el (tartalomba ágyazott fejlesztés).

3. Az eredményes munka fontos előfeltétele a pedagógiai kultúra megújítása. Az utóbbi fél évszázadban világszerte számos olyan módszert dolgoztak ki, amely figyelembe veszi a tanulók aktuális fejlettségét, segíti a megértést, javítja a motivációt, és a tananyag elsajátításához vezet. Természetesen ezek között a progresszív módszereket között is vannak különbségek, nem egyformán, minden életkorban minden tantárgyban azonos a hatékonyságuk,

A tanulást érdekes, örömteli, motiváló hatású tevékenységgé kell tenni. Fel kell oldani a tanórák merevségét. Rugalmasan átrendezhető berendezések kellene a tantermekben.

ezért szükség van a gondos kipróbálásukra, a különböző kontextusokban jelentkező eredményességük tudományos igényű összehasonlító elemzésére. A megújulást keretbe foglalhatja az az alapelv, hogy a tanulást érdekes, örömteli, motiváló hatású tevékenységgé kell tenni. Ehhez fel kell oldani a tanórák merevségét. A tantermeket rugalmasan átrendezhető berendezésekkel kell ellátni. Lehetővé kell tenni, hogy a tanulók mozoghassanak, egymással kommunikálhassanak. Az iskola első éveiben meg kell őrizni az óvodában kialakított játékoságot.

A megtanítás stratégiája megfordítja a hagyományos iskola logikáját: nem az elsajátításra szánt idő azonos, hanem az a szint, amit el kell érni.

4. A tanítás során számolni kell azzal, hogy a tanulók között nagy különbségek lehetnek (differenciáció), és mindenkinek személyre szabottan azt kell tanítani (perszonalizáció), aminek a biztonságos elsajátítására fel van készülve. A megtanítás stratégiája (*mastery learning*) megfordítja a hagyományos iskola logikáját: nem az egyes témák vagy készségek elsajátítására szánt idő azonos mindenkinek számára, hanem az a szint, amit el kell érni. Az egymástól való tanulás kognitív hatásain túl a különböző csoportmódszerek alkalmazása, az együttes tanulás fejleszti a szociális készségeket is. A fogalmak megértésének személyre szóló követése, a megfelelő időben kiváltott fogalmi váltás elősegítése időben leépítheti a téves elgondolásokat. Az értelmező tanulást segítheti a kognitív térképek technikájának alkalmazása.

5. Számos olyan módszert lehet alkalmazni, amely az iskolai oktatást a természetes, spontán tanuláshoz közelíti, segíti a megértést, és felkelti az érdeklődést a tananyag iránt. Az életszerű helyzetekben végzett komplex problémamegoldás, a problémalapú tanulás igen erőteljesen fejleszti az érdeklődést. Hasonlóan segítheti az önálló munkát a projektmódszer, amire egyéni vagy csoportmunkaként egyaránt sor kerülhet. Ezek mellett szükség van a megfelelő tanulási szokások kialakítására és a tanulási képességek folyamatos fejlesztésére.

6. Az alsó tagozat megújításának előfeltétele, hogy megoldódjanak azok a problémák is, amelyek ma az iskolába lépés előtti kort jellemzik. Így szükség van a tipikustól eltérő fejlődés felismerésére, az esetleges problémák korai diagnózisára és a szükséges kompenzáló eljárások alkalmazására. Nagy jelentősége van az óvoda általánossá tételének, különösen az olyan gyermekek esetében, akiknek közvetlen környezete az átlagnál kevésbé kelti fel a tanulás iránti érdeklődést.

Minden hátrányos helyzetű gyermek rendszeresen járjon napközis óvodába.

Nemcsak az előző fejezetben tárgyalt okokból, hanem az iskolakezdés elősegítéséhez is fontosnak tartjuk, hogy minden hátrányos helyzetű gyermek rendszeresen járjon napközis óvodába. Ma főleg azok nem járnak óvodába, akiknek a fejlődési fáziskésése a legnagyobb, akiknek leginkább szükségük lenne az óvoda fejlődést segítő hatására.

További előrelépés remélhető az 1985 óta létező rugalmas beiskolázási rendszer szabályozottabb működtetésétől. Mára ez a rendszer nem egészen az eredeti funkciójának megfelelően működik. Például egyre több szülő kéri, hogy teljesen iskolaérett gyermeke maradjon még egy évig óvodás. Az óvodák

További lehetőségek rejlenek elemi (3–8 fős) preventív csoportok létrehozásában a legnagyobb fáziskésésű nagycsoportos óvodások számára.

is érdekeltek abban, hogy minél több óvodásuk legyen. Ugyanakkor abban is érdekeltek, hogy a problémát okozó gyermekeket fogyatékosná minősítsék.

További lehetőségek rejlenek elemi (3–8 fős) preventív csoportok létrehozásában a legnagyobb fáziskésésű nagycsoportos óvodások számára. Ennek két változata működtethető: a tagcsoport és az önálló csoport. Az elemi preventív tagcsoport a teljes óvodai csoport része, naponta félórányi-órányi külön foglalkozással segíti az alapkomponeensek (alapmotívumok, alapkészségek, alapképességek, alapismeretek és kulcskompetenciák) fejlődését. Az elemi preventív önálló csoport teljes óvodai csoport, amely a legnagyobb fejlődési fáziskésésű, először és másodszor nagycsoportos óvodásokból szerveződik.

A kiváló magyar óvodai rendszer kritikus alapkészségeket fejlesztő hatása tovább erősíthető a folyamatos, kritériumorientált fejlődéssegítés alkalmazásával. Ennek legfontosabb feltétele és lehetősége a mesék, a mondókák, a versek, az énekek, a csoportos és egyéni beszélgetések, a csoportos játékok szerepének lényeges feldúsítása. Egy kutatás azt bizonyította, hogy azok között a kisgyermek között, akiknek otthon sohasem mesélnek, és akiknek szinte mindennap mesélnek, másfél év az értelmi és a szociális fejlettségbeni különbség (NAGY, 1980). A mesélés szerepének feldúsítása azt jelenti, hogy naponta legalább kétszer (a fejlődési fáziskésésűeknek harmadszor is) sor kerül kedvelt rövid mesék meghallgatására. Az eredményes iskolakezdés feltételeit képező pszichikus alapkészségek fejlesztését módszertani könyvsorozat segíti (lásd a fejezet végén szereplő szakirodalmat).

Végül, de nem utolsósorban, további lehetőség az alsó tagozat első két évfolyamának hozzáigazítása az iskolába lépő gyermekek fejlettségéhez. A 2.2. ábra adatai szerint még egy eredményes kísérletben is marad 6 százaléknyi iskolába lépő gyermek, akik nem eléggé fejlettek az eredményes iskolakezdéshez (a többszörösen hátrányos helyzetű lakókörnyezetek esetén ez az arány lényegesen magasabb lehet). Továbbá nem említettük a haladó szintet elérőket, akik válhatnak eredménytelen iskolakezdőkkel, de kellő, az első és a második évfolyamon továbbra is megkapott segítséggel sikeresek is lehetnek.

Meg kell valósítani, hogy az első két évfolyamon – a hátrányos helyzetű gyermekek számára mindenképpen – egész naposak, de legalább napközisek legyenek az iskolák. Sokféle megoldás, kísérlet történik is az első évfolyamok merev iskolai szerveződéseinek feloldására. A mozgásos, cselekvő, csoportos játékos tanulási módok érdekében az óvodákban egyre inkább felszámolják a merev, katonás ülésrendet, órarendet, általánosabbá válik a szabadabb, szeretetteljes légkör.

A diagnosztikus mérési rendszer egyrészt visszajelzés révén segíti az egyéni fejlődést, másrészt az adatok összegzésével viszonyítási normákat alakítanak ki.

7. Az alsó tagozat megújítását egy diagnosztikus mérési rendszer elterjesztése foglalja keretbe. Ez egyrészt a tanulói szintű visszajelzés révén segíti az egyéni fejlődést, másrészt az adatok összegzésével különböző viszonyítási normákat is ki lehet alakítani. A közvetlenül a tanítványok kritériumorientált fejlesztését szolgáló diagnosztikus értékelés eredendően tanulói szintű értékelést jelent. Ennek feltétele az egyéni fejlődés követéses dokumentációja.

Olyan diagnosztikus mérési rendszer használatára van szükség, amely legalább évenkénti (lehetőség szerint azonban egyes készségeknél ennél is gyakoribb) felméréssel követi nyomon minden egyes tanuló fejlődését legalább a hatodik évfolyam végéig. A visszajelző rendszer teljes kiépítése hosszú és összetett feladat. A diagnosztikus mérőeszközök fejlesztése eleve bonyolult, mert nem elég azt megállapítani, hogy hol tart a tanuló, hanem lehetőség szerint az esetleges tanulási problémákat felszínre kell hozni. A tanulói szintű visszajelzésnek három viszonyítási pontja lehet. Egyrészt az adatokat lehet viszonyítani a tanuló korábbi adataihoz (longitudinális, követéses viszonyítás). Ez a valódi fejlődés megállapítására szolgál. Lehet viszonyítani a kitűzött célhoz, az elérendő kritériumhoz (kritériumorientált viszonyítás.) Végül lehet viszonyítani a populáció vagy valamely rész minta átlagához (normatív viszonyítás). A diagnosztikus rendszerben mindháromra szükség van, pontos szerepüket azonban csak kísérletezéssel lehet kidolgozni.

A diagnosztikus értékelés feltétele: az érintettek bízzanak a rendszerben, nem büntetéssel vagy jutalmazással kell célt érni, hanem egy olyan ösztönzőrendszerrel, amely valódi teljesítmények elérésére készítet.

A diagnosztikus értékelés elengedhetetlen feltétele, hogy az érintettek – tanulók, tanárok, szülők – bízzanak a rendszerben, ezért azt nem lehet közvetlen büntetés vagy jutalmazás alapjául használni. Ugyanakkor ki kell alakítani egy olyan ösztönzőrendszert, amely a valódi teljesítmények elérésére készítet. Egy országos rendszer kiépítéséhez – és az adatok közötti longitudinális kapcsolat megteremtéséhez – elengedhetetlen az eredmények elektronikus nyilvántartása. Ez szükségessé teszi a megfelelő adatvédelem és adatbiztonság problémáinak megoldását.

Ebben a rendszerben az iskolák rendelkeznek a tanulói szintű eredményekkel, a visszajelzések megjelölik az esetleges lemaradás mértékét és a leküzdésének módját is. Megmutatják, hol tartanak az egyes tanulók, és mely területeken van szükség intenzív fejlesztésekre. Az elektronikus tesztelés előbb-utóbb nagyrészt át fogja venni a hagyományos tesztek szerepét. Olcsóbb, jobb és gyorsabb lehet a tesztelés a számítógépek alkalmazásával. A PISA-felmérés 2006. évi természettudományi tesztjét már számítógépen is le lehetett bonyolítani, 2009-ben pedig lehetőség lesz az elektronikus szövegek olvasására. A pedagógiai kultúra megújításához mindenekelőtt a tanítók intenzív továbbképzésére van szükség. Olyan környezetet kell teremteni, amelyben megjelenhetnek a változatos pedagógiai megoldások, és a mérési rendszer alkalmas annak jelzésére, hogy az alkalmazott módszer valójában mennyire hatékony.

8. A vázolt stratégia követése esetén is nagy a valószínűsége annak, hogy az alsó tagozat végéig a súlyosan hátrányos helyzetűek, az öröklötten lassan fejlődők fáziskésése olyan szintre növekszik, ami a felső tagozatban fejlődési kudarccal jár. Az ilyen tanulók aránya várhatóan elérheti a 4–6 százalékot. Mivel a szokásos évisméltés fejlesztő hatása és a fogyatékos minősítés hatékonysága kérdéses, ezért 3–12 fős előkészítő csoportban preventív képzésben vehetnek részt. A preventív képzésnek különböző változatai lehetnek. Például, ha ezek a gyermekek felső tagozatba lépnek, naponta egyórányi pluszidőben feldolgozzák a következő nap anyagának megértéséhez szükséges előfeltétel-tudást. A legsúlyosabb fáziskésések esetében egész tanéves preventív képzést célszerű szervezni.

■ KÖLTSÉGEK, ÜTEMEZÉS

Az alsó tagozat megújítása nagyjából egy évtizedes folyamat lehet. Nem látványos, egyszeri reformlépésekre, hanem folyamatos, kitartó fejlesztőmunkára van szükség. A megújítási program vége nem is jelenti a fejlesztés lezárulását: az alsó tagozatot lényegében egy olyan új helyzetbe kell hozni, amelyben folyamatosan képes beépíteni a technológiai haladás és a módszertani innováció eredményeit.

A fejlesztés első fázisában kerülhet sor a már meglévő diagnosztikus és fejlesztőeszközök következetes alkalmazására. A „terepen” már most is vannak olyan eszközök, amelyek alkalmasak az iskolakezdés körüli időszak és az első iskolai évek diagnosztikus értékelésére. Első lépésben ezeknek az eszközöknek a következetes alkalmazására kell törekedni, például a jelenlegi ajánlás helyett az adatok felvételét, a tanulók fejlődésének követését kötelezővé kell tenni. Emellett el kell terjeszteni a már meglévő vagy kidolgozás alatt lévő eszközöket is.

A diagnosztikus, kritériumorientált értékelés teljes körű rendszeres alkalmazása a 2., a 4. és a 6. évfolyamon ma már nem előnyös, nagyon költséges a jelenlegi kézzel írt tesztekkel. Ezért meg kell oldani az elektronikus online tesztelést, aminek a költségeit kellő tapasztalat hiányában nehéz felmérni. Az első fázissal párhuzamosan el lehet kezdeni az elektronikus tesztelés előkészítését.

A diagnosztikus értékelés alapelveit, a folyamatos, kritériumorientált fejlesztés módszereit és a korábban említett változatos, tevékenységközpontú módszereket a tanítóknak el kell sajátítaniuk. Ezt intenzív továbbképzési program keretében lehet megoldani.

Hivatkozások

- CSAPÓ BENŐ (1987): A kritériumorientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 247–266. o.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2006): *Hívókép- és szókértárgy-gyűjtemény. Taneszköz a beszédhanghallás fejlesztéséhez óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT-JÓZSA KRISZTIÁN-NAGY JÓZSEF-VIDÁKOVICH TIBOR (2004): *DIFER programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- HILLSON, M.-HYMAN, R. T. (szerk.) (1971): *Change and Innovation in Elementary and Secondary Organisation*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2008): *A számláláskészség fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged, megjelenés alatt.
- JÓZSA KRISZTIÁN-ZENTAI GABRIELLA (2007): A hátrányos helyzetű óvodások DIFER programcsomagra alapozott játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3–17. o.
- KAGAN, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- MISKOLCZINÉ RADICS KATALIN (2005): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvónőknek és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY JÓZSEF (1974): *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2000/2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2003): A rendszerezőképesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 269–314. o.
- NAGY JÓZSEF (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 123–142. o.
- NAGY JÓZSEF (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY JÓZSEF (2008): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 31–38. o.
- NAGY JÓZSEF-JÓZSA KRISZTIÁN-VIDÁKOVICH TIBOR-FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004): *Az elemi alapképességek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapképességének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY JÓZSEF-NYITRAI ÁGNES-VIDÁKOVICH TIBOR (2008): *Az anyanyelv, a gondolkodás fejlesztése mesékkel 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged, megjelenés alatt.
- OLSEN, J. (1971): *Should We Group by Ability?* Megjelent: HILLSON-HYMAN (1971).
- PAP-SZIGETI RÓBERT (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. Megjelent: NAGY (2007), 334–346. o.
- PAP-SZIGETI RÓBERT-ZENTAI GABRIELLA-JÓZSA KRISZTIÁN (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- WORTH, W. H. (1971): *Promotion or Non-promotion*. Megjelent: HILLSON-HYMAN (1971).
- ZSOLNAI ANIKÓ (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.