

# AZ OKTATÁS MEGÚJÍTÁSA<sup>1</sup>

OKTATÁS/NEVELÉS/KÉPZÉS=/TANULÁSSEGÍTÉS/FEJLŐDÉSSEGÍTÉS

(A megújítás első szakasza: a gyermeki személyiség alaprendszerének folyamatos kritériumorientált fejlesztése)

## TARTALOM

### BEVEZETŐ 1

#### AZ ALSÓ TAGOZAT JELLEMZŐI ÉS PROBLÉMÁI 2

Az iskolakezdők szélsőséges fejlődési fáziskülönbségei 3

A szélsőséges fejlődési fáziskülönbségek hagyományos kezelése 5

Az alsó és a felső tagozat közötti blokkoló átmenet 6

#### A GYÖKERES MEGÚJÍTÁS LEHETŐSÉGEI ÉS FELTÉTELEI 8

A személyiség alaprendszerének (operációs rendszerének) kritériumorientált fejlesztése 8

Diagnosztikus kritériumorientált értékelési rendszer 10

Az induló ötévnapi fejlődési fáziskülönbség két évre csökkentése 12

Évisméltés és szegregáció nélküli kritériumorientált alsó tagozat 13

Kudarcmentes átmenet az alsó és a felső tagozat között 15

### JAVASLATOK 16

## BEVEZETŐ

Az oktatási rendszerek a gazdasági, társadalmi fejlődés újabb és újabb kihívásaira évszázadokon át expanzióval válaszoltak, vagyis növelték a felnövekvő generációk iskoláztatási arányát, a kötelező tanévek számát. A középfokú képzés általánossá/kötelezővé válásával a közoktatási rendszerekben az expanzió lehetősége kimerült, miközben a hagyományos pedagógiai kultúra (a pedagógiai tevékenység, a szelekció rendszere) lényegét tekintve változatlan maradt. A hagyományos pedagógiai kultúrával ez a helyzet kezelhetetlenné válik: az eredményesség és az esélyegyenlőség a növekvő elvárások, a szokásos fejlesztő szándékú intézkedések ellenére nem javul, ezért a gazdasági, társadalmi fejlődés is korlátozott. A példaként emlegetett országokban (Európában főleg Finnországban és Írországban) a különböző jellegű látványos változtatások mögött a fenti értelemben vett pedagógiai kultúra megújítása valósult meg. Magyarországon a 18 éves korig tartó tankötelezettség törvénybe iktatása azt jelzi, hogy a közoktatás expanziójával, a jobbitó szándékú hagyományos intézkedésekkel a gazdaság, a társadalom fejlődése a jövőben már nem segíthető. Ez azt jelenti, hogy az eredményesség és az esélyegyenlőség javítása érdekében nálunk is szükségessé vált a hagyományos pedagógiai kultúra megújítása, vagyis a pedagógiai tevékenység és a szelekciós mechanizmusok gyökeres átalakítása.

Ez az írás az oktatás megújításának lehetőségeiről és tennivalóiról, annak első, a gyermekkorra vonatkozó szakaszáról szól. Mielőtt erre sor kerülne, bevezetőül vegyük számba a megújítás lehetőségének alapvető jellemzőit (a részletes ismertetést lásd később), valamint a gyermekkori szakaszt helyezzük bele a közoktatás egész rendszerének megújulási lehetőségeibe.

A tanulók évfolyamokba sorolása naptári életkor szerint történik. Az azonos évjártatba tartozók közötti fejlettségbeli különbségek szélsőségesen nagyok. Években kifejezve Magyarországon az iskolába lépők között az értelmi és a szociális fejlettségbeli különbség több mint öt év, ami a 10. évfolyam végéig (mivel a közoktatás tömegessé/általánossá vált) duplájára növekszik. A hagyományos pedagógiai kultúra ezeket a szélsőséges fejlettségbeli különbségeket nem képes kezelni, nem erre született. Ennek következménye az induló szint által meghatározott szelekció, szegregáció és az alacsony eredményesség (például nyolcéves iskolába járás ellenére a felnövekvő generációk mintegy a negyede megreked a funkcionális analfabétizmus szintjén). A hagyományos pedagógiai kultúra a különbségeket adottságként veszi tudomásul, holott az 1-2 százaléknyi szervi fogyatékosok kivételével *fejlődéssel fáziskülönbségekről* van szó, ami a pedagógiai kultúra megújításával kezelhetővé válhat (amint ez a példaként emlegetett országokban megvalósult, a részletesebb ismertetést lásd később).

A hagyományos pedagógiai kultúra nem tesz különbséget a személyiség és alaprendszere között. A személyiség működésének, viselkedésének, adaptációjának és fejlődésének eredményessége mindenekelőtt *alaprendszerének* (operációs rendszerének) fejlettségétől függ. A hagyományos pedagógiai kultúra működtetésével a véletlenül múlik, hogy kiben milyen fejlettségű alaprendszer alakul ki. A megújulás alapvető feltétele és lehetősége, hogy a munkába állást/szakképzést megelőző közoktatás elsődleges céljává, feladatává váljon a kor szükségleteinek megfelelő szintű alaprendszer kifejlődésnek elősegítése, megvalósítása. Az ábrák majd szemléltetik, hogy az alaprendszer pszichikus alapkomponeenseinek (az alapmotívumoknak, az alapszokásoknak, az alaprutinok készletének, az alapkészségeknél, az alapképességeknél, az alapismerteknek és a kulcskompetenciáknak) az optimális elsajátítása, *állandósulttá* (bármikor aktíválhatóvá, használhatóvá) fejlődése csak *többéves/sokéves folyamat* eredményeként valósulhat meg a

<sup>1</sup> Ez az írás „A kisiskolások eredményesebb fejlesztésének lehetőségei és feltételei” című vitaanyag javított változata.

szükséges és lehetséges **bonyolultsági** és **absztrakciós szinteken**. A hagyományos pedagógiai kultúra gyakorlatilag nem tesz különbséget az aktuális, az időleges, az állandósult tartósság között. A megújulás alapvető feltétele és lehetőség, hogy az alrendszer alkomponenseit meghatározott bonyolultsági és absztrakciós szinten mindenkiben állandósulttá fejlesszük. Minden más pszichikus komponens időleges vagy állandósult (elfelejthető, illetve az egyéni különbségek jellemzője) lehet.

A közoktatás általánossá, kötelezővé válásával megszűnt a korai lemorzsolódással, az egymásra épülő szakaszok végén a tömeges kilépéssel megvalósuló társadalmi szelekció lehetősége. A közoktatás általánossá válásával az egymásra épülő szintek egyre inkább „szegregációra készítő zsiliprendszerre” alakulnak (működésük következményeit lásd később). Ennek következtében az elmúlt másfél évszázad alatt a szegregáció sokféle változata alakult ki. Az esélyegyenlőség növelése a társadalmi szelekció, a szegregáció fokozatos felszámolását feltételezi, ami lehetetlen a tanulók szélsőséges és növekvő értelmi és szociális fejlettségbeli különbségeit kezelni képes pedagógiai kultúra nélkül. Ennek kiinduló feltétele, hogy az 1-2 százaléknyi szervi fogyatékosokon kívül a fejlettségbeli különbségeket **fejlesztési fáziskülönbségként kezeljük**. Ez a kiindulás lehetővé teszi és előírja, hogy a hagyományos „letanító” stratégiát a pszichikus alkomponensek témákon, féléveken, tanéveken, iskolafokozatokon átívelő **folyamatos kritériumorientált fejlesztési** stratégiává alakítsuk. Ennek viszont az a feltétele, hogy kísérletileg bizonyított eredményességű fejlesztési eszközrendszert adjunk a pedagógusok és a tanulók kezébe, hogy megvalósuljon az eredményesség **rendszeres diagnosztikus kritériumorientált értékelése**. A hagyományos pedagógiai kultúra jellemzője a befogadó tanulás dominanciája. A személyiség alaprendszerének folyamatos kritériumorientált fejlesztése érdekében a **tevékeny tanulást** (learning by doing) kell dominánssá tenni. A reformpedagógiai mozgalmak évszázados alaptörekvése ellenére a tevékeny tanulás nem vált általánossá. Ennek a célnak nélkülözhetetlen elősegítője az évszázados múltú **csoporthoz/kooperatív tanulássegítés** rendszere alkalmazása is, ami egyúttal a szociális készségek, képességek fejlődésének nélkülözhetetlen feltétele, eszköze.

A felsorolt fontosabb feltételek, lehetőségek csak együtt, rendszerre szerveződve, kísérletileg kidolgozott eszközrendszerrel tehetik lehetővé az oktatás megújulását. (A felhasznált fogalmak, az említett problémák és megújítási lehetőségek részletes ismertetését lásd a lányszövegben szereplő könyvben<sup>2</sup>)

A megújítás egyidejűleg megvalósítható **gyermekkorra vonatkozó első szakaszát** tartalmi szempontból célszerű két részre tagolni. A 0-3 éves (négy évfolyamra tartozó) kisgyermek fejlődésének segítése különleges feladat. E témának hazánkban kiváló szakértői vannak, megalapozott, eredményt ígérő tervek készülnek. Ezért a továbbiakban csak a megújítás első szakaszának második részéről, az óvoda középső csoportjának elejétől a 6. évfolyam végéig terjedő, nyolc (tan)évet felölelő gyermekkorúak fejlődésének intézményesítéséről lesz szó. E helyen mindössze a fentiekből is következő lehetőségek, tennivalók felidézésére kerül sor. A 0-3 éves (1-2 százaléknyi, vagyis 4-8 ezernyi) szervi fogyatékos kisgyermek fejlődésének speciális segítségével az eddigieknél sokkal szervezettebben, eredményesebben szükséges foglalkozni. A többi kisgyermek közül a hátrányos helyzetűek fejlődésének segítése a legfontosabb feladat, hogy az óvodába lépésig ne alakulhasson ki az átlaghoz viszonyítva egy évnél nagyobb fejlődési fáziskésés. E feladat egyik legnehezebben megoldható, de rendkívül fontos eleme, hogy minden hátrányos helyzetű hároméves gyermek egésznapos óvodáztatása az elgondolásoknak, a terveknek megfelelően megkezdődjön, majd az iskolába lépésig folytatódjon. (A megújítás első szakaszának második részével kapcsolatban elegendő előrebocsátani, hogy a 3 éves előkészítés, majd a fokozatos terjesztés, megvalósítás nem igényel törvénymódosítást, új rendeleteket, tantervi, tankönyvi változásokat. Az ilyen változások nem kizártak, de a megújításnak nem előfeltételei. A megújítás terjesztésének, „bevezetésének” megkezdése előtt csak a rendszeres diagnosztikus kritériumorientált értékelés rendeleti előírására lesz szükség.)

A megújítás **serdülőkorra vonatkozó második szakasza** a négy évfolyamos (7-10. évfolyamos) általános középiskola, a **harmadik szakasz** a két évfolyamos (11-12. évfolyamos) szakirányú középiskola főtucatnyi szakiránnyal (például: humán, reál, 1-3 szolgáltatói, ipari, mezőgazdasági szakiránnyal) és a szakirány mellett egységes általános érettségivel (magyar, történelem, idegen nyelv, matematika), amivel bármilyen képzésre lehet jelentkezni. *A végső cél nem a 18 éves korig tartó kötelező iskolázás (ez csak a szokásos expanziós lépés), hanem az, hogy a hagyományos pedagógiai kultúra megújításával a felsőoktatás mellett a szakképzés, a betanítás, a munkába állás is érettségire épüljön, hogy a betanítás, az adaptációs továbbképzés mellett a szakképzés is kikerüljön a közoktatási rendszerből, a munkaadók (szervezeteik) és a megfelelő minisztérium feladatává váljon.* E végcél megvalósítása minimum másfél évtizednyi időt igényel, a megújítás megelőző harmadik szakasza, vagyis a szakirányú középiskola létrejötte egy évtizednyi idő múlva remélhető, a második szakasz, vagyis az általános középiskola folyamatos megvalósulása 4-8 év múlva kezdődhet. Mindez azonban csak akkor lehetséges, ha a gyermekek értelmi, szociális és perszonális fejlődésének intézményes segítése (szokásos szóhasználat: intézményes nevelése) gyökeresen megújul. (Érdemes felidézni, hogy az oktatás fenti értelemben vett megújítását nagymértékben elősegítheti a felsőoktatás többszintűvé alakulása, mivel a többszintű kiválasztás (és majd a mindössze százezernyi létszámú évfolyamok) csökkentheti a korai szelekciós, szegregációs nyomást. Továbbá a kreditrendszer bevezetése kezelhetőbbé teheti a hallgatók közötti tanulási/fejlődési fáziskülönbségeket.)

<sup>2</sup> Nagy József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged, 2007.

Mindezeket előrebozsátva és figyelembe véve, vizsgáljuk meg a gyermekek fejlődését segíteni hivatott, „alsó tagozatnak” nevezett intézményrendszer jellemzőit és problémáit, majd az így kapott ismeretek felhasználásával vegyük számba a gyökeres megújítás lehetőségeit és feltételeit.

## AZ ALSÓ TAGOZAT JELLEMZŐI ÉS PROBLÉMÁI

Közoktatásunk alapvető jellemzője, hogy a felnövekvő generációk ötöde-negyede 8-15 évnyi intézményes nevelés, oktatás ellenére nehezen vagy alig képes felkészülten, hasznos tagként beilleszkedni a mai társadalomba, képtelen a gyorsuló változásokhoz alkalmazkodni. Egy kisebb, de növekvő rétegük nyomorúságos szubkultúrába szorul, amelyekből szinte lehetetlen kiszabadulni.

Az közismert és általánosan elismert tény, hogy a mai közoktatási rendszer sokak számára a legalapvetőbb kognitív készségeket, képességeket sem tudja megtanítani, használhatóvá fejleszteni, és ezáltal hozzájárul a beilleszkedési problémák újratermeléséhez. Az azonban kevésbé közismert és elfogadott, hogy a kirekesztődésnek, a szubkultúrába zárulásnak nemcsak az alacsony szintű iskolázottság (értelmi fejlettség) az oka, hanem az is, hogy a szociális kompetencia fejlettsége és jellemzői nem felelnek meg az általános társadalmi és munkahelyi elvárásoknak. Bőségesen vannak olyan munkakörök (és a technikai fejlődés egyre több ilyen teremt), amelyek ellátásához viszonylag alacsony értelmi fejlettség is elegendő lenne. Megfelelő szociális kompetencia (együttműködési, proszociális együttélési képesség, igényesség, megbízhatóság, szorgalom és hasonló) nélkül az ilyen munkavállalókat nem szívesen fogadják be a bonyolult és sérülékeny technikával működő munkahelyekre. A munkahelyek kétharmadát kínáló szolgáltató jellegű ágazatok emberi kapcsolatai pedig kifejezetten fejlett szociális kompetenciát igényelnek. A mai iskola nemcsak nem tudja kellően elősegíteni a szociális kompetencia megfelelő fejlődését, de jóformán még csak feladatának sem tekinti ezt. Holott a szociális kompetencia fejlődésének segítése az iskola egyre fontosabb, ha nem a legfontosabb feladata lenne.

Az is közismert és általánosan elismert, hogy a *fenti problémák megoldását segítő személyiségfejlődés alapozása, vagyis a tapasztalati szintű alapmotívumok, alapszokások, alapkészségek, alapképességek, alapismeretek szilárd és optimálisan használható elsajátítása minden ép értelmű tanuló által a gyermekkorban valósítandó meg (legkésőbb a 6. évfolyam végéig). Az általános iskola alsó tagozatának, a kisiskolások fejlesztésének ez lenne az alapvető funkciója, célja, feladata. Azonban ennek megvalósítására a jelenlegi alsó tagozat mint iskolafokozat alkalmatlan, és ugyancsak alkalmatlan a kisiskolások fejlesztésének hagyományos pedagógiai kultúrája is. Mindebből az következik, hogy célszerű megvizsgálni az alkalmatlanság jellemzőit, a problémák okait, a változtatás, a fejlesztés lehetőségeit és feltételeit.*

Az alsó tagozatot mint rendszert tekintve az inputot (a leendő tanulók induló szintjét és annak következményeit), a belső szerveződést és működést, annak következményeit, valamint az outputot (a felső tagozatba lépők helytállását) célszerű megvizsgálni. Mind az óvoda és az iskola, mind az alsó és a felső tagozat közötti átmenetet tekintve szakadék tátong két alapvető szempont szerint. *Az iskolába lépők és az alsó tagozatból a felső tagozatba lépők harmada-fele nincs kellően felkészülve az elvárásokra, illetve a befogadó rendszer nem alkalmazkodik megfelelően a befogadottak nagy részének fejlettségi szintjéhez* (mint majd látni fogjuk, a hagyományos közoktatási rendszerben nincs is lehetőség a megfelelő alkalmazkodásra a tanulók szélsőségesen nagy fejlődési fáziskülönbségei miatt). *Gyermekeink az óvodai közegből, majd az alsó tagozatos közegből hirtelen egy gyökeresen más közegbe, lényegesen merevebb pedagógiai rendszerbe kerülnek.*

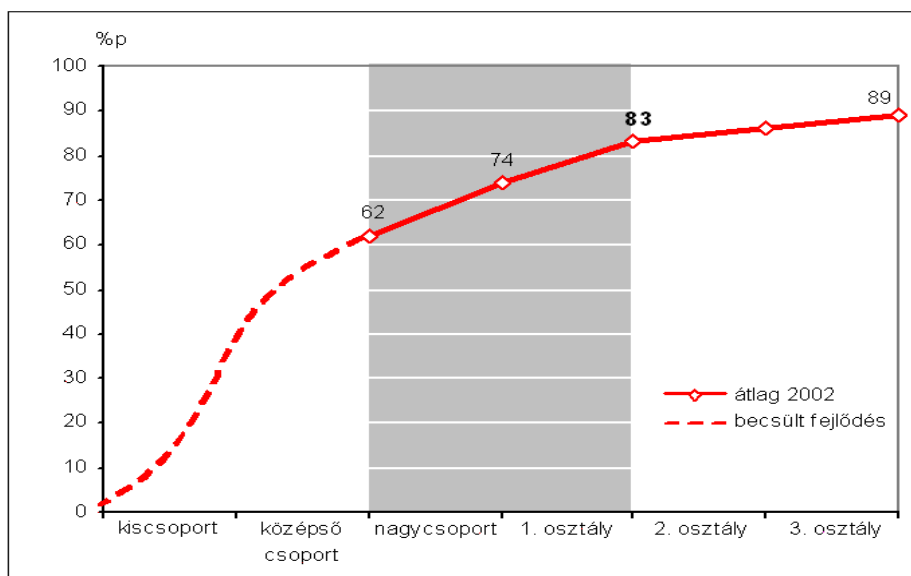
### Az iskolakezdők szélsőséges fejlődési fáziskülönbségei

Az iskolakezdés sokféle problémája közül az iskolába lépők szélsőségesen nagy fejlődési fáziskülönbségei és ennek következményei érdemelnek különös figyelmet. Mielőtt ennek vizsgálatához hozzákezdénénk, tisztázni kell, hogy mit jelent a fejlődési fáziskülönbség. A fejlődés/fejlettség itt most tartalmát tekintve az eredményes iskolakezdés feltételét jelenti: az íráskészség elsajátításának az írásmozgáskészség, az olvasáskészség elsajátításának a beszédhanghalló-készség, a számoláskészségnek az elemi számláláskészség, az iskolai anyanyelvi kommunikációnak a relációszőkincs, a gondolkodásnak az elemi tapasztalati következtetés, az elemi tapasztalati összefüggés-kezelés a kritikus előfeltétele. Továbbá az eredményes iskolakezdés kritikus előfeltétele az elemi szociális készségek meghatározott fejlettség szintje. (Feltehetően összesen tucatnyi ilyen pszichikus alapkomponeus vehető számba. Jelenleg a felsorolt hét komponens használható az eredményes iskolakezdéshez szükséges fejlettség felmérésére. Az első hat kognitív komponens tesztjeinek összesített mutatója, az úgynevezett DIFER-index az iskolárettségi vizsgálatokra is használt 5 intelligenciateszt összevont mutatójával 0,9 szinten korrelál.<sup>3</sup> Ez azt jelenti, hogy a DIFER-index – korábbi nevén PREFER-index – által mutatott értelmi fejlettség megfelel öt intelligenciateszttel mért értelmi fejlettségnek, miközben az egyes alapkészségek, alapképességek fejlettségének analitikus diagnózisát is szolgáltatója<sup>4</sup>.)

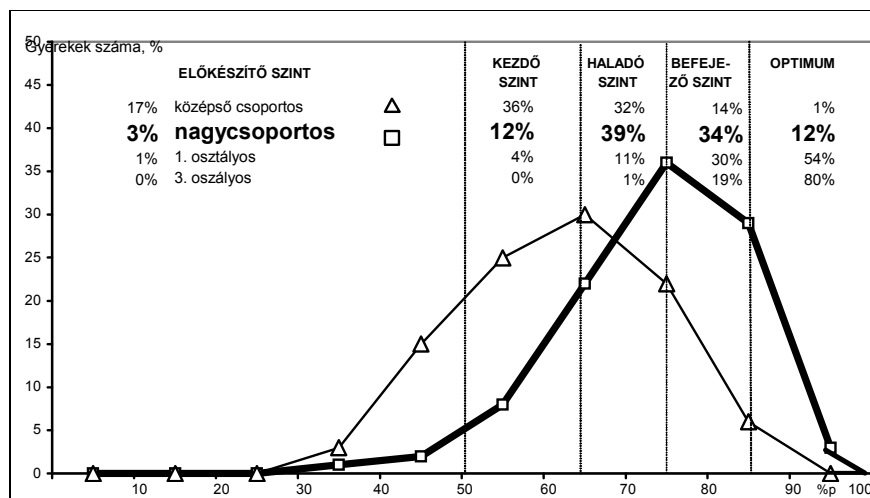
<sup>3</sup>GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ KATALIN ÉS VIDÁKOVICH TIBOR (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze.. A Bender A-, a Budapesti Binet-, a Frostig-, a Goodenough-, a SON- és a PREFER-tesztek összehasonlító vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989, 119. oldal.

<sup>4</sup>Lásd a DIFER programcsomag tesztrendszerét. NAGY, JÓZSA, FAZEKASNÉ ÉS VIDÁKOVICH: *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára.* Mozaik Kiadó, Szeged, 2004.

A fejlődési fáziskülönbség jellemzőinek szemléltetésére vegyünk egy köznapit példát. A járást különböző életkorban kezdjük elsajátítani (az elsajátítás öröklött és tanult előfeltételeinek különbségei miatt), és mindenkinek több/kevesebb időre van szüksége az optimális elsajátításhoz (a tanulási képesség különböző időszükséglete miatt). E két forrásból származó különböző időszükséglet a fáziskülönbség (a fáziskésés, a fáziselőny). A fáziskülönbség nem oka az elsajátítás minőségének, ha a szükséges idő rendelkezésre áll (aki későn kezdett járni tanulni, és a szokásosnál jóval több időre volt szüksége az optimális elsajátításhoz, ettől függetlenül még akár gyalogló bajnok is lehet).



1. ábra. Az elemi alapkészrendszer országos átlagának fejlődése<sup>5</sup>



2. ábra. Az elemi alapkészrendszer fejlettségbeli különbségeinek alakulása<sup>6</sup>

Évtizedek óta ismert, hogy az iskolába lépő évfjárt tanulói között több mint ötévnyi a fejlettségbeli különbség. Egy évfjárt legfiatalabb és legidősebb tagja között a naptári életkor szerinti különbség maximum egy év. Az iskolába lépő évfjárt fejlődési fáziskülönbségei mentális életkorban kifejezve több mint öt év, a szociális életkort tekintve pedig több mint hat év. Ez azt jelenti, hogy a legnagyobb fáziskésésű tanulóknak átlagos fejlődési tempó esetén plusz 2,5, illetve 3 évre lenne szükségük, hogy az évfjárt átlagát, és 5, illetve 6 plusz évre, hogy az évfjárt

<sup>5</sup>Lásd a DIFER programcsomag kézikönyvét, 85. oldal. NAGY, JÓZSA, FAZEKASNÉ és VIDÁKOVICH: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és pedagógiai tanulságai.* Mozaik Kiadó, 2004, Szeged.

<sup>6</sup>Lásd az 5. hivatkozást, 88. oldal.

legnagyobb fáziselőnyű tanulóinak fejlettségi szintjét elérik. (Az itt tárgyalt körbe és e tanulmány témájába nem tartoznak bele a súlyos érzékszervi és értelmi fogyatékosok, akik az évfáratok 1-1,5 százalékát teszik ki.) Ezzel szemben különösen az iskolakezdésnek, az alsó tagozatnak, de az egész közoktatási rendszernek is az egyik alapvető problémája a főleg enyhén értelmi fogyatékosoknak és részképesség-zavarosnak minősítettek 6-6,5 százaléki köre. Többségük esetében feltehetően nem értelmi fogyatékosokról és nem részképesség-zavarról, hanem csak számottevő fejlődési fáziskésésről van szó.)<sup>7</sup>

A DIFER diagnosztikus tesztrendszerrel mért átlagos országos fejlődést az 1. ábra szemlélteti. A beiskolázás szempontjából az óvoda nagycsoportjában és az iskola első évfolyamán megvalósuló fejlődés (a sáfrányos sáv) érdemel figyelmet. Ez azt mutatja, hogy a nagycsoport elejétől az első évfolyam végéig 21%, vagyis *évenként 10%-nyi a spontán fejlődés*. A 2. ábra az iskolakezdő tanulók közötti fejlettségbeli különbségeket mutatja fejlettségi szintekre bontva. Ugyanakkor szemlélteti az években kimutatható fejlettségbeli különbségeket. Amint erről már szó esett, az iskolába lépők közötti fejlődésbeli fáziskülönbség meghaladja az 5 esztendő. Az 1. ábra adatai alapján azt tudtuk meg, hogy az iskolába lépés előtti évben és az első évfolyamon az évenkénti fejlődés 10%-nyi. Az iskolába lépők fejlettség szerinti eloszlását szemléltető 2. ábra vastag vonala 5k%-tól 95k%-ig terjed (k=kritérium), ami 9 évnyi fejlettségbeli különbséget jelez. A néhány század-tized százaléki, legfőljebb mindösszesen egy százaléki szélsőséges esettől eltekintve, a figyelembe veendő különbségeket a 40-95k% közötti távolság mutatja, ami években kifejezve valamivel több, mint öt esztendő. Jelenleg tehát az alsó tagozat mint rendszer vizsgálatakor és a probléma kezelésekor mintegy 5 évnyi fejlettségbeli különbséggel kell számolni. Az alsó tagozat inputja szempontjából az iskolába lépők fejlődésének fáziskésésbeli különbségeit mutató vastag vonal és a vastag betűs sor adatai a legfontosabbak, ezért a továbbiakban is ezeket vizsgáljuk. A többi kiegészítő, rendszerbe ágyazó adatot az olvasó szíves figyelmébe ajánljuk.

Az 1-2. ábra adatai (és a továbbiak is) úgynevezett diagnosztikus kritériumorientált értékeléssel nyert adatok. (Ennek az a kiinduló feltétele, hogy ismerjük az értékelendő pszichikus rendszer kritikus komponenseit. Például az íráskészség kritikus komponensei: valamennyi betű és kapcsolási módjainak elsajátítása. Ez az optimális kiépülés, elsajátítás kritériuma. További feltétel, hogy a teljes komponensrendszert lefedő, tartalmazó teszttel, ekvivalens tesztek sorozatával, tesztváltozatokkal rendelkezünk. Például a szóolvasó készség kritikus komponenskészletét 20 ekvivalens tesztváltozat tartalmazza. A kritériumorientált diagnosztikus értékelésnek további feltételei is vannak, most csak a kiépülés, az optimális elsajátítás kritériumára van szükségünk. A téma ismertetését lásd a lágjegyzetben megadott tanulmányban.)<sup>8</sup> Az elsajátítás, a fejlődés folyamatát a kritériumorientált diagnosztikus értékelés előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimális szintekre tagolja. A DIFER-index esetében: az előkészítő szint 0-49k%, a kezdő szint 50-64, a haladó szint 65-74, a befejező szint 75-84, az optimális szint 85-100k%. Az előkészítő és kezdő szintet elért iskoláskorúvá válók még iskola-éretlenek, teljesen alkalmatlanok az eredményes iskolakezdésre. Ezek aránya jelenleg 3+12%. Iskola-éretlen a haladó szintűek egy része is (itt nem részletezhető szempontok figyelembevételével). A befejező és az optimális szintet elérők nagy biztonsággal eredményes iskolakezdők. Arányuk jelenleg a legfejlettebb haladó szintűekkel együtt: 25+34+12=70%. (A kritériumok kidolgozásának módszerei is olvashatók az imént hivatkozott tanulmányban).

## A szélsőséges fejlődési fáziskülönbségek hagyományos kezelése

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, de a folyamatos korai lemorzsolódással, az egymásra épülő iskolafokok végén a kilépéssel spontán módon homogenizálódott a rendszer, nem növekedtek számottevően a megmaradó tanulók közötti fejlettségbeli fáziskülönbségek. A közoktatási rendszerek a kor igényeinek megfeleltek. Az évfolyamok fokozatos, egyre gyorsuló benépesülésével, majd az egész közoktatás általánossá, kötelezővé válásával gyökeresen megváltozott a helyzet. Ugyanis a fejlődésbeli fáziskésés azzal a következménnyel jár, hogy az osztály átlagára szabott oktatás, a hiányzó előfeltétel-tudás megnehezíti a megértést, az elsajátítást. Az egyre magasabb évfolyamokon az egyre bonyolultabb, egyre absztraktabb tudás egyre idegenebbé, érthetlenebbé válik.

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 azt jelzik, hogy a szakiskolai tanulók alapvető értelmi készségeinek, képességeinek átlagos fejlettsége megreked az általános iskola 3-6. évfolyamos tanulóinak átlagos szintjén.<sup>9</sup> A tanulási motiváltság és a szociális készségek fejlődésének eredményei ennél is rosszabb helyzetet mutatnak: a legtöbb fejlődésmérés folyamatos visszafejlődést jelez.

Ezek a folyamatok két különösen súlyos következménnyel járnak. Az imént említett adatokból is egyértelmű, hogy a tanulók fejlettségbeli különbségei nem csökkennek, nem stagnálnak, hanem folyamatosan és határozottan növekszenek. **Az iskolába lépők ötévnyi fejlettségbeli különbségei tíz év alatt (a 10. évfolyam végéig) duplájára nőnek.** A tizedikes fejletlen tanulók átlagos értelmi fejlettsége az ötödikes tanulók átlagos fejlettségének felel meg.

<sup>7</sup> Az adatok az OKM statisztikai nyilvántartásából származnak.

<sup>8</sup> NAGY JÓZSEF: A korrekt értékelés alapjai. *Iskolakultúra*, 2006, 12. 83-98.

<sup>9</sup> Lásd például a Piaget-féle gondolkodási műveltségrendszer fejlődését ismertető tanulmányt. NAGY JÓZSEF: A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 2003, 3, 269-314.

A fejlett tizedikesek átlagos értelmi fejlettsége pedig a 20-21 éves népesség átlagos fejlettségének (gondoljon a tisztelt olvasó az általános iskolából túlkorosként lemorzsolódó fiatalokra és a jeles-kitűnő 16 éves gimnazistákra).

A másik következményt egy régebbi kutatás eredménye szemléltesse. A hetvenes évek elején egy megfelelő minta végzős nyolcadikos tanulóinak tanulmányi eredményeit a bizonyítványaikból évfolyamonként kigyűjtöttük. A részletes elemzések eredményeiből álljon itt egyetlen adat. Az első évfolyam eredményei és a nyolcadikos eredmények között a korreláció 0,86. Ez a szoros összefüggés azt jelzi, hogy az induló szint meghatározza a tanulók többségének továbbtanulási esélyeit, egész jövőjét (a részletes elemzést lásd a lánkjegyzetben hivatkozott könyv 37-43. oldalán.<sup>10</sup>) Ez az adat is megerősíti azt a ma már általánosan elfogadott tényt, mely szerint **az iskolakezdésig elért értelmi és szociális fejlettség, az években mérhető fejlettségbeli különbségek döntően meghatározzák az egyének életútját, csökkentik a közoktatás eredményességét, a felnövekvő generációk esélyegyenlőségét, és növelik a társadalom hasznos tagjaként beilleszkedni képtelenek, szubkultúrákba szoruló réteget.**

E problémákat a fejlett országokban már régen felismerték. A reformpedagógiai mozgalmak, irányzatok sokféle megoldással kísérleteztek. Az egész felnövekvő generációt magában foglaló közoktatási rendszer mára általánossá, sok országban kötelezővé válásával gyökeresen új helyzet alakult ki. Azok a tanulók, akik korábban már az alsóbb évfolyamokról lemorzsolódtak, az egymásra épülő iskolafokok végén kiléptek a rendszerből, növekvő együtt-haladási képtelenségükkel egyre tovább járnak iskolába, egyre később morzsolódnak le. Az években mérhető, folyamatosan növekvő fejlődési fáziskészségből származó súlyos problémák kezelése érdekében különböző kezelési módok alakultak ki. Ezek közül két mai is használt, de mára elégtelenné vált rendszerszintű kezelési módot vizsgáljunk meg. (Nem foglalkozunk a differenciálás, a kompenzálás, a felzárkóztatás és más hasonló funkciójú szükséges és hasznos módszerekkel, mert az években mérhető fejlődési fáziskészségek kezelésére önmagukban véve alkalmatlanok. Ha alkalmasak lennének, a fent jellemzett problémák nem léteznének. Az új megoldási kísérletek pedig a következő alfejezet témái).

**Évisméltés.** Az évisméltés az egyre tovább tartó iskolázás ideje alatt többször is bekövezhet. Például egy-három évisméltés egy-három plusz évet ad a lemaradás, a növekvő fejlődési fáziskészsés behozására. A kutatások már a hatvanas években egyértelműen bebizonyították az évisméltés értelmetlenségét (a tartósan hiányzó eseteitől eltekintve). Az úgynevezett automatikus promócióval (az évisméltés nélküli iskolával) kapcsolatos sokféle kísérlet közül egy mintaszerű kutatás eredményei szemléltessék a máig érvényes alapvető jelentőségű következtetéseket.

Elegendő számú iskolában az évisméltre bukott tanulók egyik felét tovább engedték a felsőbb évfolyamba, a másik fele a szokásos módon évfolyamot ismételt. A tanév végén az eredményesség 12 alapvető területén felmérészt végeztek. A 12 mérés közül nyolcban nem volt szignifikáns különbség a továbblépők és az évisméltők között, három teszt esetén enyhe előny mutatkozott a továbblépőknel, egy teszt esetén pedig az évisméltők eredményei voltak kissé jobbak. **Mind a továbblépők, mind az évfolyamisméltők átlagosan 0,5 évfolyampontot nyertek a kísérleti tanév során. Vagyis nem hozott eredményt a plusz egy év, mind a továbblépők, mind az évisméltők az osztályaik leggyöngébb tanulóit maradtak.** Ez a kísérlet is azt bizonyította, hogy nincsen értelme a büntető, megalázó buktatásnak, évisméltésnek, egy egész esztendő elvesztegetésének. Ugyanakkor a rendeletileg létrehozható évisméltés nélküli iskola semmivel sem járul hozzá a szélsőséges fejlődési fáziskülönbség, a szélsőséges heterogenitás közismert, a fentiekben is vázolt és egyre súlyosabb problémáinak megoldásához (*W. H. Worth*, a részletes ismertetést lásd a 10. lánkjegyzetben hivatkozott könyv 46-47. oldalán).

**Homogenizálás.** A pedagógiában a homogenizálás fogalma sok mindenre használatos. Itt most homogenizáláson a tanulók heterogén halmazainak valamely szempont(ok) szerinti szétválogatását, elkülönítését értjük, az osztály, egy osztálynyi csoport, egy iskolai évfolyam, a tanulói populáció tagjainak szétválogatása homogén csoportokba, osztályokba, iskolákba. A homogenizálás célja a szélsőségesse vált heterogenitás kezelhetőségének javítása az eredményesség érdekében. A homogenizálás legtisztább, legkövetkezetesebb változata (a *streaming*) Angliában született a 19. század végén. Adottság, intelligencia, fejlettség szerint az iskolán belül különböző osztályokba válogatták szét az azonos évfolyamú a tanulókat. A 20. század közepéig a tanulók mintegy a fele ilyen iskolákba járt, majd arányuk fokozatosan csökkent, mára az eredeti változatban alig maradtak ilyen iskolák. A homogenizálás a világon csaknem mindenütt sokféle formában elterjedt. 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 1973-ban ezt írta: „**amikor a tanulókat képesség szerinti osztályokba helyezük, szegregáljuk, akkor intellektuális gettókat hozunk létre**, amelyek párhuzamosak a szociális gettókkal, legyen az a gettó akár a Park Avenue, akár a Harlem.” 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** (*Maurie Hilson and R. T. Hyman*, 1971). Egy 12 országra kiterjedő Unesco vizsgálat 1963-ban azt is föltárta, hogy **a homogén osztályok rendszere növeli a felnövekvő**

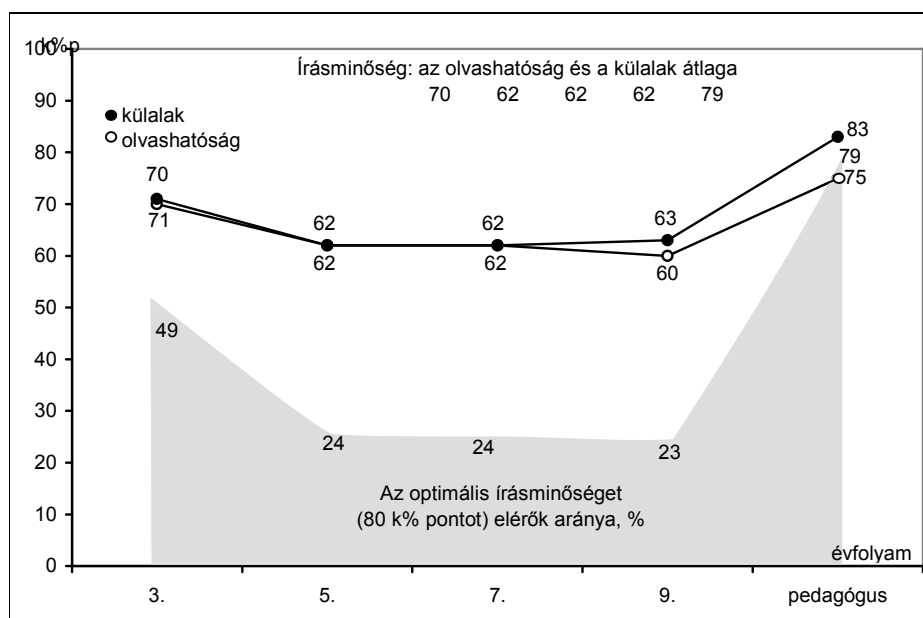
<sup>10</sup> NAGY JÓZSEF: *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, 1974, PBudapest.

**nemzedékek közötti felkészültségbeli különbségeket** (a részletesebb ismertetést lásd a 10. lábjegyzetben hivatkozott könyvben).

Ezeket a tényeket, következtetéseket az újabb és újabb felmérések ismételt megerősítik. Végeredményben tehát megállapítható, hogy a fenti értelemben vett homogenizálás pedagógiai zsákutcának bizonyult. Ennek ellenére a növekvő heterogenitás csökkentése, a javuló eredményesség reményében (amíg más megoldás nem ígérkezik) a legkülönbözőbb formában nyíltan vagy burkoltan, elfogadva, vagy megtűrten a világon valamilyen formában szinte mindenütt jelen van a homogenizálás. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a homogenizálás, a szegregáció rendeletekkel történő felszámolása hozzájárulhatna a szélsőséges heterogenitás, az ebből fakadó súlyos problémák megoldásához, csökkentéséhez, az eredményesség, az esélyegyenlőség javításához. Az utóbbi évtizedekben elvégzett kutatások és a példaként emlegetett legjobb eredményeket elérő néhány országban működő közoktatási rendszerek azt példázzák, hogy van remény a javulásra, fejlődésre, a megújulásra.

### Az alsó és a felső tagozat közötti blokkoló átmenet

Az említés szintjén már szó esett arról, hogy az alsó tagozat és a felső tagozat között (mint az óvoda és az iskola között) szakadékszerű az átmenet. Az alsó tagozatból kilépő tanulók negyede-harmada nincs felkészülve a felső tagozat elvárásaira, a felső tagozat pedig nem alkalmazkodik a befogadott tanulók felkészültségéhez. Ennek következtében ezek a tanulók nem képesek 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 a szerencsétlenül alsó tagozatnak nevezett elemi iskola az 5-6. évfolyam végéig tartana (valamikor nálunk is hatosztályos volt az elemi iskolánk). *Szerencsére ma már nem a gyermekkor végéig tartó elemi iskola létrehozásával, hanem a kudarcmentes folyamatos átmenet megvalósításával lehet hozzájárulni a súlyos problémák megoldásához.* Ennek érdekében szükséges megismerkedni az átmenet következményeivel legalább az alapkészségek fejlődési adatai alapján.<sup>11</sup>



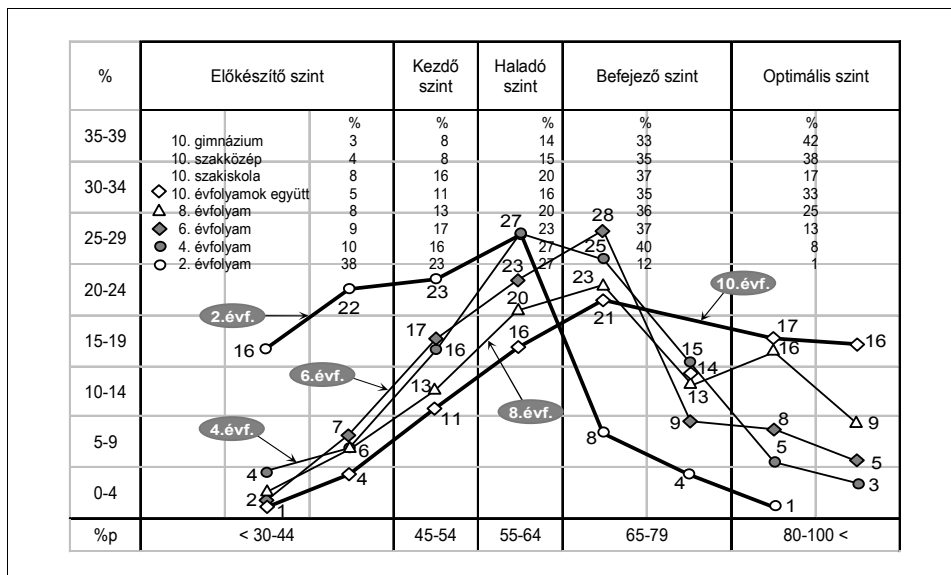
3. ábra. Az íráskészség alakulása

A rajzoló íráskészség (amelynek elsajátítása a 2. évfolyam végéig a súlyos diszgráfias 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. ábra szerint a 3. évfolyamon a tanulók mintegy a felének optimális szintű a rajzoló íráskészsége, amely az 5. évfolyamon felére, 24 százalékra esik vissza. Ez az alacsony arány a 9. évfolyamig nem is változik.

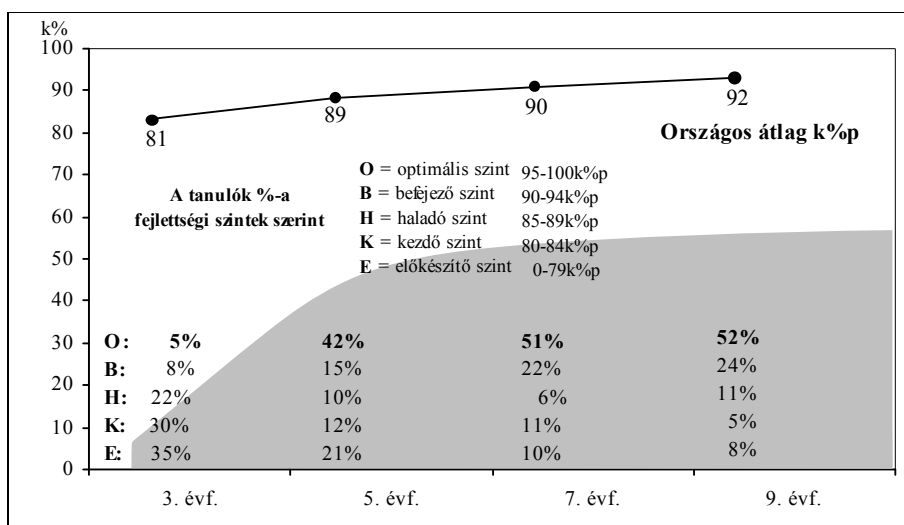
A 2. évfolyamon a tanulók 61 százalékának olvasáskészsége (olvasástechnikája) előkészítő, kezdő szintre jut el, vagyis gyakorlatilag még használhatatlan. A 4. évfolyamon ez az arány már csak 26%. Ezt követően azonban a fejlődés lecsökken, még a nyolcadikban is csak 21 százaléknyi az előkészítő, a kezdő szinten megrekedt tanulók aránya. Az eloszlási görbék szemléletesen mutatják az alsó tagozatból betűző (silabizáló) olvasáskészséggel felső tagozatba lépők fejlődésének lelassulását, stagnálását. Akik ilyen szinten lépnek át a felső tagozatba, azok fejlődése leáll, és nagy valószínűséggel ezen a szinten élnek le az életüket. A 4. ábra adatai szerint a probléma ennél is

<sup>11</sup> Az adatokat szemléltető három ábra forrása a 2. lábjegyzetben hivatkozott könyv.

súlyosabb. Részletesebb elemzés nélkül is megállapítható, hogy az alsó tagozat nem képes a tanulók nagy hányadának olvasáskészségét használhatóvá fejleszteni a felső tagozaton szükséges szinten, a felső tagozat pedig nem alkalmazkodik a befogadott tanulók nagyon különböző fejlettségű olvasáskészségéhez.



4. ábra. Az olvasáskészség fejlődése



A satírozás az optimumot elérő tanulók százalékát szemlélteti

5. ábra. Az elemi számoláskészség fejlődése

Hasonló a helyzet az elemi számoláskészséggel. A negyedik évfolyam végén a tanulók mintegy 40 százaléka jut el az elemi számoláskészség optimális elsajátításáig, használhatóságáig. Az 5-6. évfolyamon a fejlődés lelassul, majd a hetedik évfolyam elején a tanulók felénél leáll, és a 9. évfolyamon is csak a tanulók fele rendelkezik optimálisan működő, használható elemi számoláskészséggel. Ami az előkészítő+kezdő szintet illeti, a tanulók 33 százaléka lép át a felső tagozatra kialakulatlan, használhatatlan elemi számoláskészséggel. Ez csökken ugyan a 9. évfolyamig, de még ott is 13 százaléknyi a legegyszerűbb számolásra is képtelen tanulók aránya..

## A GYÖKERES MEGÚJÍTÁS LEHETŐSÉGEI ÉS FELTÉTELEI

Az előző alfejezet tényei és adatai alapján az az összefoglaló következtetés fogalmazható meg, hogy *a szélsőségesen nagy fejlődési fáziskülönbségek kezelhetősége nélkül nem remélhető az eredményesség és az esélyegyenlőség*



*javulása. Vagyis az alsó tagozatos rendszer olyan változtatására, fejlesztésére van szükség, amely évisméltés és homogenizálás, szegregáció nélkül csökkenti a szélsőséges fáziskülönbségeket, és a megmaradó fáziskülönbségeket kezelhetővé teszi.* Az alsó tagozat tartalmának kompetencia-dominanciájúvá alakítása elősegítheti a személyiség alaprendszerének folyamatos kritériumorientált fejlesztését, aminek köszönhetően javulhat az eredményesség, a különbségek kezelhetősége és ezáltal az esélyegyenlőség is. Az első alcím alatt ennek lehetőségéről és előfeltételeiről lesz szó. Ez a változtatás csak akkor válhat eredményessé, ha létrejön és professzionális szinten működik a diagnosztikus kritériumorientált értékelési rendszer. A második alcím témája a „kerekasztal” tagjai által már megvitatott értékelési rendszer koncepciójának adaptálása az alsó tagozatos szükségleteknek és lehetőségeknek figyelembevételével. Ezt követi az induló szint szélsőséges fejlődési fáziskülönbségeinek lényeges csökkentését elősegítő megoldások lehetőségeinek és feltételeinek ismertetése. Majd az alsó tagozat évfolyamain az évisméltés és a szegregáció felszámolását, az eredményességet és az esélyegyenlőséget szolgáló változtatások, feltételek bemutatására kerül sor. Végül az alsó és a felső tagozat közötti blokkoló átmenet kudarmentes folyamatos átmenetű alakításának lehetőségéről és feltételeiről lesz szó.

### **A személyiség alaprendszerének (operációs rendszerének) kritériumorientált fejlesztése**

Az előző alfejezetben a problémák és elemzésük ismertetését öt ábra segítette, amelyek az alapkészségek, alapképességek fejlődési, elsajátítási folyamatait szemléltetik. Mivel a mindenki által ismert hagyományos közoktatás elemzéséről volt szó, elegendő volt az „alap”, a „készség”, a „képesség” szavak köznyelvi jelentése. Most azonban, amikor az alapkészségek, alapképességek (és másfajta pszichikus alaprendszerek) eredményesebb fejlesztésének lehetőségeiről és feltételeiről lesz szó, ebből a szempontból célszerű értelmezni ezeket a fogalmakat. A készség is és a képesség is a személyiség egyfajta eleme, része, összetevője: komponense. A *személyiség* az ember öröklött és tanult pszichikus komponenseinek rendszere. A pszichikus komponensek fő fajtáit korábban már felsoroltuk: motívumok, rutinok, szokások, készségek, képességek, ismeretek (azért főfajták, mert alfajtáik vannak, például az ismeretek mint pszichikus komponensnek a „képzet” az egyik alfajtája). A *pszichikus komponens* a különböző fajtáik gyűjtőfogalma (mivel csak pszichikus komponensekről lesz szó, a „pszichikus” jelző általában elhagyható).<sup>12</sup> A *kompetenciák* a személyiség és alaprendszerének legátfogóbb komponensrendszerei, a döntés és kivitelezés, vagyis a motívumrendszer és a tudásrendszer sajátos funkcionális rendszerei. A személyiség működésének, adaptációjának, fejlődésének, az aktuális, a készenléti motivációk és a tudás felhasználásának eredményessége, hatékonysága a személyiség *alaprendszerének* (operációs rendszerének) fejlettségi szintjétől függ. Az alaprendszer *alapkomponeensei*: az *alapotívumok*, az *alaprutinok*, az *alapszokások*, az *alapkészségek*, az *alapképességek*, az *alapismeretek*, a *kulcskompetenciák* (mint pszichikus rendszerek).

*Mindezek értelmében a személyiségfejlődés segítésének központi célja, feladata a személyiség alaprendszerének meghatározott bonyolultsági és absztrakciós szintűvé fejlesztése az aktuális, a készenléti motiváció/motívum és tudás által, vagyis a játékok, a mesék, az egyéni és csoportos beszélgetések, a tárgyasult, a közölt, a rögzített tudás, a tantárgyak tartalmait által, azok felhasználásával, működtetésével.* (A téma részletes kifejtését, ismertetését lásd az 2. lánjegyzetben hivatkozott könyv 3. fejezetében.)

Ebből az következik, hogy fel kell tární és az *alaptantervbe tartozónak kell minősíteni* a személyiség alaprendszerének kifejlesztendő alapkomponeens-rendszereit, azok alapkomponeenseit (de csak azokat, a többi tanulandó a helyi programok, tantervek, a kerettantervek tartalmait).

Mint az eddigi ábrákon látható, az alapkomponeensek rendszerének *kiépülése* (valamennyi kritikus elemének elsajátítása) és optimális *begyakorlottságának* (működésének, használhatóságának) elsajátítása sokéves folyamat. Közoktatási rendszerünk a tanulók negyedében-harmadában nem képes a szükséges és lehetséges *bonyolultsági és absztrakciós szinten* kialakítani az alapkomponeenseket, ennek következtében személyiségük alaprendszere megreked a lehetségesnél és a szükségesnél alacsonyabb szinten. A sokéves fejlődéssel, a fejlődés lelassulásával, stagnálásával szembeülvé nincs remény javulásra a szokásos „letanítás”, „abbahagyás” stratégiájával. Közoktatási rendszerünk ugyanis úgy működik, hogy a tananyagot témákra, félévekre, tanévekre, iskolafokokozatokra bontva tanítjuk. A téma, a tanév, az iskolafokokozat végéhez érve megyünk tovább a következő tananyagra függetlenül attól, hogy az előző anyagot ki milyenszinten sajátította el. Ez a stratégia a komponensek többségének tanítására továbbra is használható, és természetes, hogy az így tanított tananyag jó részét a tanulók rövidesen elfelejtik. Az alapkomponeensek esetében ez az oktatási stratégia szükségszerűen eredményezi az ábrákkal szemléltetett helyzetet és az egyre súlyosabb problémákat.

*Az eredményesség és az esélyegyenlőség javítása érdekében oktatási stratégiaváltásra van szükség és lehetőség: a folyamatos kritériumorientált fejlesztési stratégia alkalmazására.* Vagyis az alapkomponeensek témákon, féléveken, tanéveken, iskolafokokozatokon átívelő folyamatos fejlesztésére mindaddig, amíg minden ép értelmű gyermek és serdülő (az évfáratok 97-98 százaléka) el nem jut a meghatározott bonyolultsági és absztrakciós szinten

<sup>12</sup>A komponens maga is komponensrendszer, kivéve a legvégső komponenseket, amelyeket építőköveknek neveznek. A komponens adaptív, önmódosító rendszer. Minden élőlény, azok szervei, sejtjei, pszichikus rendszerei, csoportjai, populációi komponensek/komponensrendszerek. Földünk legátfogóbb komponensrendszere a bioszféra. A komponensrendszerekről, az önmódosító rendszerekről lásd például KAMPIS GYÖRGY: *Self-modifying Systems in Biology and Cognitive Science. A New Framework for Dynamics, Information and Complexity.* 1991, Pergamon Press, Oxford etc. A pedagógiai hasznosítást lásd NAGY JÓZSEF: *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, 2000/2002, Budapest.

elsajátítandó alapkomponeensek teljes kiépülésének, optimális begyakorlottságának és állandósult tartósságának (bármikor aktiválhatóságának, használhatóságának) kritériumáig.

A kritériumorientált fejlesztési stratégia alkalmazásának kiinduló előfeltétele, hogy ismerjük az iskolába lépők és az alsó tagozatból kilépők alrendszerének kritikus alkomponenseit. Jelenleg az eddigi kutatások alapján az alábbi alkomponensek vehetők és veendőek számba. Mint már szó esett róla, **az eredményes iskolakezdés kritikus feltételét képező alkomponensek** a következők: elemi mozgáskészség, elemi szociális motívumok és készségek, beszédhanghalló készség, relációszókincs, írásmozgáskészség, elemi számláláskészség, elemi rendszerező képesség (a Piaget-féle gondolkodási műveletrendszer szenzomotoros szintje), elemi szóbeli következtető, összefüggés-használó, kombináló képesség. **Az alsó tagozatból kilépők alkomponensei:** tanulási motiváltság (motívumrendszer), egyszerű szociális motívumrendszer és készségrendszer, olvasáskészség, egyszerű olvasásképesség (szövegértés), íráskészség, elemi írásképesség (fogalmazásképesség), elemi írásbeli számoláskészség, egyszerű írásbeli rendszerező képesség, elemi írásbeli következtető, összefüggés-használó, kombináló és tanulási (tudásszerző, tudásfeltáró, komponenskonstruáló, tároló) képesség. (Mindezeknek az alkomponenseknek, fogalmaknak a részletes ismertetését lásd a 2. lábjegyzetben hivatkozott könyv 3. fejezetében.)

Az eredményesség, az esélyegyenlőség javulása érdekében célszerű a 6. ábra összefüggésrendszerét figyelembe venni: általános szinten az óvodások és a kisiskolások személyiségének alrendszerére és konkrétan minden egyes fejlesztendő alkomponensre vonatkozóan. Az absztrakciós és bonyolultsági szint egyértelműen meghatározandó, és feltárandók az alsóbb szintek mint kritikus előfeltételek. Enélkül az alkomponensek folyamatos kritériumorientált fejlesztése nem valósítható meg.

<b>FOGALMI</b>	FORMA- LIZÁLT	FORMULA	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">elemi</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">egyszerű</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">összetett</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">komplex</span> </div>			
		VÁZLAT	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">elemi</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">egyszerű</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">összetett</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">komplex</span> </div>			
	NYELVI	ÍRÁSBELI	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">elemi</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">egyszerű</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">összetett</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">komplex</span> </div>			
		SZÓBELI	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">elemi</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">egyszerű</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">összetett</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">komplex</span> </div>			
<b>SZENZO- MOTOROS</b>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">elemi</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">egyszerű</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">összetett</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">komplex</span> </div>				
<b>SZENZOROS</b>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">elemi</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">egyszerű</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">összetett</span> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">komplex</span> </div>				
<b>ABSZTRAKCIÓS SZINTEK</b>		<b>ELEMI</b>	<b>EGYSZERŰ</b>	<b>ÖSSZETETT</b>	<b>KOMPLEX</b>	
<b>BONYOLULTSÁGI SZINTEK</b>						

óvoda:  alsó tagozat:

**6. ábra.** Bonyolultsági és absztrakciós szintek

Az is kiinduló előfeltétel, hogy a kritériumok eléréséig követhető legyen a fejlődés tanulói, osztály-, intézményi (óvodai, iskolai), fenntartói és országos szinten egyaránt a rendszeresen és ellenőrzöttén működő diagnosztikus kritériumorientált értékelő rendszernek köszönhetően (lásd a következő pontot).

### Diagnosztikus kritériumorientált értékelési rendszer

A hetvenes években kezdődött a hagyományos értékelési kultúra új lehetőségeinek, irányzatainak kidolgozása. A legjellemzőbb, legjelentősebb irányzatok funkció, cél és viszonyítási alap szerint egészítették ki a hagyományos értékelést és új értékelési rendszer kialakulását tették lehetővé. A hagyományos értékelés funkció szerint összegző, cél szerint minősítő és viszonyítási alap szerint normaorientált. Egyetlen adatba összegzi az értékelés eredményét, a minta (ha sztenderdizált, akkor a populáció) átlagához viszonyítva rangsorolja, minősíti az értékelt személyt, osztályt, iskolát, területet, országot. Így működnek a nemzetközi, a hazai felmérések, a vizsgák, ilyen az osztályozás,

és szellemét tekintve ilyen a szóbeli, írásbeli minősítés is (aminek megalázó, demotiváló hatású változata a fekete pedagógiának nevezett minősítő értékelés).<sup>13</sup>

Amint a 7. ábra mutatja, az új értékelési mód funkció szerint fejlesztő, cél szerint diagnosztikus, viszonyítási alap szerint kritériumorientált. A **fejlesztő funkció** azt jelenti, hogy az értékelés az eredményes, az eredményesebb, hatékonyabb fejlesztést szolgálja. A **diagnosztikus értékelésnek** nem az a célja, hogy megtudjuk, milyen szintű az elért eredmény, teljesítmény (ezt kapjuk a minősítő értékeléssel), hanem annak feltárása, hogy mi a további tennivaló a kritériumok elérése érdekében. *Minden alapkomponeensnek kidolgozható a kiépülési és a gyakorlottsági kritériuma.* A **kiépülési kritérium** diagnosztikus értékelése azt jelenti, hogy az értékelendő alapkomponeens kritikus összetevőiről diagnosztikus térképet kapunk, amelynek alapján ismertté válik, hogy mely elemek működnek már, és mely elemek elsajátítása érdekében kell folytatni a fejlesztést. A **gyakorlottság kritériumának** diagnózisa alapján pedig azt tudjuk meg, hogy hol tart az értékelt az optimális begyakorlottsághoz viszonyítva, mennyi van még hátra a kritérium eléréséig. (A téma részletes ismertetését lásd a 8. lábjegyzetben szereplő tanulmányban.)

A diagnosztikus kritériumorientált értékelés feltétele, hogy rendelkezünk a fejlesztett alapkomponeensek értékelésére alkalmas tesztrendszerrel, az országos elsajátítási folyamatok felmért diagnosztikus térképével az elsajátítás kezdetétől a fejlődés leállításáig, illetve a kritériumok eléréséig. Ugyanis a diagnosztikus kritériumorientált értékelés nemcsak az induló szinthez, az elérendő kritériumokhoz viszonyít, hanem az országos elsajátítási folyamatokhoz is. Az iskolába lépők diagnosztikus értékeléséhez rendelkezésre áll az évtizedek alatt kifejlesztett és publikált DIFER programcsomag tesztrendszere, amellyel a 4-8 évesek iskolakészültségének diagnosztikus kritériumorientált mérése rendszeresen végezhető. A negyedik évfolyamot végző tanulók értékelésére (a 2. évfolyam végétől a 6. évfolyam végéig) alkalmas tesztrendszer kifejlesztése a befejezés stádiumában van. Az előző pontban felsorolt alapkomponeensek fejlődési folyamatainak feltérképezése megtörtént (példaként lásd a 3-5. ábrákat). Vagyis Magyarország rendelkezik két diagnosztikus kritériumorientált tesztrendszerrel, amelyekkel a középső csoport elejétől a 6. évfolyam végéig értékelhetők, nyomon követhetők az óvodások, a kisiskolások (ide értve az 5-6. évfolyamos tanulókat is) alapkomponeenseinek az induló szinthez, a kritériumokhoz és az országos adatokhoz viszonyítható elsajátítási, fejlődési folyamatai.

FUNKCIÓ SZERINT	CÉL SZERINT			VISZONYÍTÁSI ALAP SZERINT
	MINŐSÍTŐ	DIAGNOSZTIKUS		
		GLOBALIS	ANALITIKUS	
ÖSSZEGZŐ (SZUMMATÍV)	+	+	–	NORMA-ORIENTÁLT
	+(cut-off)	+(cut-off)	–	KRITÉRIUM-ORIENTÁLT
FEJLESZTŐ (FORMATÍV)	+	+	–	NORMA-ORIENTÁLT
	+(cut-off)	+	+	KRITÉRIUM-ORIENTÁLT

7. ábra. Az alapvető értékelési módok viszonyrendszere

A diagnosztikus kritériumorientált értékelés közvetlenül a tanítványok kritériumorientált fejlesztését szolgálja, vagyis eredendően tanulói szintű értékelés. Ennek feltétele és eszköze az egyéni fejlődési mutató füzet. Ebben szerepel valamennyi fejlesztendő alapkomponeens valamennyi kritikus eleme. A felmérés eredményeként a már működő kritikus elem „pipát” (✓) kap a megfelelő négyzetbe, a még nem működő kérdőjelet (?). A nyomon követő újabb felmérésekkel természetesen csak a fogyatkozó kérdőjeles elemeket kell mérni. A már működő alapkomponeenseket (a pipákat) megszámlálva, a fejlődési mutató füzetben a kapott számot az alatta lévő számmal együtt bekarikázva megkapjuk az alapkomponeens k%-ban kifejezett fejlettségi (előkészítő, kezdő, haladó, befejező, optimális) szintjét. (Azok a tanítványok, akik elérték az optimális elsajátítás, az optimális gyakorlottság kritériumát, az újabb felmérésekben már nem vesznek részt.) Az alapkomponeensek k%-jaiból könnyen kiszámítható a DIFER-index, amely a tanuló alaprendszerének átlagos fejlettségét jellemzi. Ezeket a tanulói szintű adatokat az induló, az előző méréshez, az országos adatokhoz és a kritériumokhoz viszonyítva tervezhető és végezhető a további fejlődés segítése. Ennek eszköze, a DIFER fejlődési mutató füzet 2004 óta a 4-8 évesek számára rendelkezésre áll, több ezer példányban használják az óvodák, az iskolák. A 2-6. évfolyamokon használható SZÖVEGFER egyéni fejlődési mutató füzet egy éven belül kiadható, hozzáférhető.

Az egyéni fejlődési mutató füzetekben lévő adatokból megkaphatók az osztályszintű és az intézményi (óvodai, iskolai) szintű adatok, amelyekből megtudhatók az osztály, az intézmény aktuális eredményei. Ezeket az induló szinthez, az előző mérési eredményekhez, az országos adatokhoz viszonyítva megkaphatók a hozzáadott értékek,

<sup>13</sup>HUNYADI GYÖRGYNÉ, M. NÁDASI MÁRIA ÉS SERFŐZŐ MÓNIKA. „Fekete pedagógia.” *Értékelés az iskolában.* Argumentum Kiadó, 2006, Budapest

elemezhető a korábbi fejlesztési döntések és beavatkozások eredményei és problémái, kidolgozhatók az újabb lehetőségek és tennivalók. Az osztályszintű és az intézményi szintű adatok fenntartói szintű adatok is, hiszen azokhoz a fenntartók bármikor hozzáférhetnek. Végül a tanulói szintű adatokból megfelelő mintavétellel országos szintű elemzések végezhetőek.

Mindezek alapján létrehozható és professzionális szinten működtethető két országos diagnosztikus kritériumorientált értékelő rendszer. Az egyik a DIFER teszrendszerrel az óvodában a középső csoport elején és a nagycsoport végén. A nagycsoport-végi mérés az óvodai önelemzés és a központi értékelés mellett az iskolakezdés induló szintjét is adja. Ugyanis a fejlődési mutató füzeteket az iskolák az óvodáktól megkapják. A másik értékelő rendszer a SZÖVEGFER teszrendszerrel működhet a 2. évfolyam, a 4. évfolyam és a 6. évfolyam végén, hasonló funkciókkal, mint a DIFER. Mind az öt ponton minden évben teljes körű felmérés valósul meg, de nem a most ismert bonyolult, titkosított és rendkívül költségigényes módon. (A pedagógus, az intézmény a kötelező méréseken kívül egyes gyerekeket, csoportokat belátása szerint mérhet bármelyik évfolyamon, bármikor, bármelyik teszttel.). Mivel az alapkomponek diagnosztikus kritériumorientált értékelésének tesztjei lefedik feladatokkal az alapkomponek valamennyi kritikus elemét, ezért a titkosítás főlegesen, a teszrendszer publikálható, ismételt használható, nem kell minden évben új beméretlen, viszonyítási alapok nélküli teszteseteket gyártani. *A kötelező felmérést a pedagógus, az intézmény önmaga számára végzi és adminisztrálja. Egyetlen központi előírást kell csak betartani: a felmérést legkésőbb a tanév végén (az óvoda középső csoportjában a tanév elején) a megadott határidőre el kell végezni a szükséges adminisztrációval együtt.* Az országos szintű ellenőrzés és értékelés néhány ezer fős reprezentatív mintákkal történik. Az értékelési biztosok a határidő másnapján megjelennek a kisorsolt intézményekben, ellenőrzik a felmérést, az adminisztrációt, és átveszik az egyéni fejlődési mutató füzeteket. Majd egy-egy kisorsolt teszttel ellenőrző felmérést végeznek egy-egy óvodai csoportban, osztályban. (Az egyéni fejlődési mutató füzeteket adatrögzítés után visszajuttatják az intézményeknek).

### **Az induló ötévnyi fejlődési fáziskülönbség két évre csökkentése**

A 2. ábra azt szemléltette, hogy az iskolába lépők között országos szinten több mint öt év a fejlődési fáziskülönbség. Ilyen szélsőségesen nagy különbségeket a hagyományos iskolarendszer nem képes kezelni, amit egyértelműen bizonyít az a tény, hogy a közoktatásban eltöltött 10 év alatt az induló szint fejlődési fáziskülönbségei duplájára nőnek. Ezért a felnövekvő generációk negyedében-harmadában nem alakulnak ki a társadalmilag is hasznos beilleszkedéshez szükséges színvonalú alapkomponek. Láthattuk, hogy a szokásos „védekező mechanizmusokkal”: fogyatékosnak, részképesség-zavarosnak minősítéssel, fejlettség szerinti szétválogatással, szegregációval, évisméltéssel és hasonlókkal nem lehet megoldani a problémákat. Az eredményesség és az esélyegyenlőség érdekében mindenképp az iskolába lépők szélsőséges fejlődési fáziskülönbségeit kellene ötévnyire csökkenteni.

**Ennek az a kiinduló előfeltétele, lehetősége hogy minden gyermek rendszeresen járjon óvodába.** Ma főleg azok nem járnak óvodába, akiknek a fejlődési fáziskülönbsége a legnagyobb, akiknek leginkább szükségük lenne az óvoda fejlődést segítő hatására. Ha ezt nem tudjuk megvalósítani, minden marad a régiben, az iskola már nem tud rajtuk segíteni, ennek következtében az eredményesség és az esélyegyenlőség javulása sem remélhető. A hátrányos helyzetűek rendszeres egésznapos óvodába járásának megoldását szolgáló tervezett program a legfontosabbak közé sorolandó.

**Második feltétel és lehetőség** a kiváló magyar óvodai rendszer alapkomponek fejlesztő hatásának növelése. 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 soha nem mesélnek, és akiknek szinte minden nap mesélnek, másfél év az értelmi és a szociális fejlettségbeli különbség.<sup>14</sup> Például a mesélés szerepének feldúsítása azt jelenti, hogy naponta legalább háromszor kerül sor kedvelt rövid mesék meghallgatására. Az eredményes iskolakezdés feltételeit képező pszichikus alapkomponek fejlesztését módszertani könyvsorozat segíti.<sup>15</sup> A folyamatos kritériumorientált fejlesztő kísérlet eredményét lásd az 1-2. táblázatban.

A középső csoport elejétől a nagycsoport végéig tartó kétéves kísérlet egy OTKA alapú kutatás eredményeként kidolgozott koncepció alapján valósult meg egy Békés megyei részben hátrányos helyzetű kistérség óvodáiban a Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ közreműködésével.<sup>16</sup> Az 1. táblázat utolsó sorának végén szereplő két adat szerint a kétéves

<sup>14</sup>NAGY JÓZSEF: *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, 1980, 309. oldal, Budapest.

<sup>15</sup>FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT: *A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, 2006, Szeged. *Hivókép- és szóképek-gyűjtemény. Taneszköz a beszédhanghallás fejlesztéséhez óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, 2006, Szeged. MISKOLCZINÉ RADICS KATALIN: *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4-8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvónőknek és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, 2005, Szeged. ZSOLNAI ANIKÓ: *A szociális fejlesztése 4-8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó, 2006, Szeged. JÓZSA KRISZTIÁN: *A számláláskészség fejlesztése 4-8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak* (kiadás alatt). NAGY JÓZSEF, NYITRAI ÁGNES és VIDÁKOVICH TIBOR: *A relációs-zókincs és az elemi prediktív képesség fejlesztése mesékkel 4-8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó (megjelenőben), Szeged.

<sup>16</sup>JÓZSA KRISZTIÁN és ZENTAI GABRIELLA: A hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése DIFER Programcsomaggal. Új Pedagógiai Szemle, 2007, 5. 3-17.

kísérlet egy plusz évnyi fejlődést eredményezett. Ez azt jelenti, hogy az országos átlagnál alacsonyabb induló szint és a hátrányosabb helyzet ellenére a 2. táblázat szerint az optimumot elérők aránya 35% lett az országos 12%-kal, a befejező szintet elérők aránya 44% lett az országos 34%-kal szemben. Vagyis a kísérletben résztvevők 79%-a biztosan sikeres iskolakezdő, szemben az országos 46%-kal. Ennek következtében lényegesen csökkent a reménytelen, a 65%p alatti szintet elérő iskolakezdők aránya (6% az országos 15%-kal szemben, a haladó szintűek pedig csak 15%-nyian maradtak az országos 39%-kal szemben).

AZ ELEMISZICHIKUS KOMPONENSEK	A KÖZÉPSŐ CSOPORT ELEJE	A KÖZÉPSŐ CSOPORT VÉGE		A NAGYCSOPORT VÉGE	
	Kísérleti átlag k%p	Kísérleti átlag k%p	Országos átlag k%p	Kísérleti átlag k%p	Országos átlag k%p
Szociális (motivumok és készségek)	54	69	55	77	73
Írásmozgás	20	49	40	65	60
Beszédhanghallás	70	90	83	96	89
Relációszőkincs	59	85	69	93	82
Következtetés	44	72	50	80	59
Számolás	33	63	55	84	78
ÁTLAG	44	69	62	83	74

1. táblázat. Egy kistérség óvodáiban elvégzett két éves OTKA kísérlet eredményei (átlagok)

Elsajátítási szintek:	Előkészítő	Kezdő	Haladó	Befejező	Optimum
Kísérleti %	1	5	15	44	35
Országos %	3	12	39	34	12

2. táblázat. Az iskolába lépők arányának szintek szerinti változása (a fenti kísérlet eredményeként)

**Harmadik feltétel és lehetőség** az 1985 óta működő rugalmas beiskolázási rendszerünk szabályozottabb működtetése. Annak eldöntése, hogy ki maradjon még egy évig óvodás, hogy egy plusz évet kapjon szélsőséges fejlődési fáziskésének érésbeli és értelmi, szociális fejlődésbeli csökkenésére. Mára ez a rendszer nem egészen az eredeti funkciójának megfelelően működik. Például egyre több szülő kéri, hogy teljesen iskolaerett gyermeke maradjon még egy évig óvodás. Az óvodák is érdekeltek abban, hogy minél több óvodásuk legyen. Ugyanakkor abban is érdekeltek, hogy a problémát okozó gyermekeket fogyatékosná minősítsék. Ezek természetes érdekek, egyértelmű szabályozottság nélkül nem is kifogásolhatók. A szabályok a következők lehetnek:

► Akiknek a nagycsoport végéig a DIFER tesztszettel mért DIFER-indexük nem éri el a 65k%p-ot, óvodások maradnak. Ezek aránya országos szinten jelenleg 15%-nyi, ami 6%-nyira csökkenhet, ha majd a fent ismertetett kísérlet szerint működnek az óvodák

► A 65-70k%p-ot elérő óvodások között vannak, akiknek egy vagy néhány alkomponense csak előkészítő (50k%p alatti) szintet ér el. Ők szintén óvodások maradnak. Arányuk az eddigi adatok alapján pontosan nem becsülhető, 5-10% körüli lehet.

► A legfejlettebb néhány százaléknál első osztályos tanuló jóformán semmit nem profitálhat a többségre szabott tanításból. Ezért célszerű tudatosan alkalmazni az évfolyamátlépés lehetőségét. A iskolakezdéssel kapcsolatban ez azt jelenti, hogy az optimumot (85k%p-ot) elérő, megközelítő középső csoportos óvodásokat célszerű iskolába engedni, ha ezzel a szülők is egyetértenek. Arányuk jelenleg 1-2%. A kísérlet adatai azt jelzik, hogy ez az arány majd 4-5%-ra is növekedhet.

**Negyedik feltétel és lehetőség** elemi (3-8 fős) preventív csoportok létrehozása 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 alkomponensek fejlődését. Az *elemi preventív önálló csoport* teljes óvodai csoport, amely a legnagyobb fejlődési fáziskésésű, először és másodszor nagycsoportos óvodásokból szerveződik.

Ha a középső csoport kezdetétől működik a diagnosztikus kritériumorientált értékelő rendszer, és a kapott adatok felhasználásával folyik az alkomponensek fejlődését segítő óvodai fejlesztés, akkor bőséges és megbízható adatokkal rendelkezhetünk arról, hogy *a másodszor is nagycsoportos óvodásokról eldönthessük: a biztos kudarc veszélye nélkül mehetnek-e iskolába, vagy speciális nevelésre van-e szükségük.* Az ilyen esetek aránya az eddig leírt feltételek teljesülése és bejáratott működése esetén a mai 6-7%-ról remélhetőleg 3%-nyira csökkenhet.

## Évismétlés és szegregáció nélküli kritériumorientált alsó tagozat

Ha az alsó tagozat az iskolakezdéshez kezelhető fejlődési fáziskülönbségű kisiskolásokat kap, az csak lehetőség. Ha az alsó tagozat hagyományos pedagógiai kultúrája változatlan marad, az előnyös kezdet néhány tanév alatt fokozatosan felszámolódik, visszaáll a jelenlegihez közelítő helyzet. A hagyományos iskola ugyanis kiemeli a tanulókat a természetes szociális közegből, egymás mögé ültetve egymástól elszigeteli őket, mert a túlnyomóan tananyag-közvetítő tanítás csak úgy valósulhat meg, ha a tanuló a pedagógusra figyelnek. Ez a rendszer súlyos

problémákkal terhes (különösen miután a teljes felnövekvő generációk az iskolák művi közegében befogadó tanulással, egymástól elszigetelve töltik idejük nagy részét). Három súlyos problémát érdemes felidézni. Ez a rendszer erősen demotiváló hatású, a fegyelmi problémák növekvő mennyiségét és egyre szélsőségesebb megnyilvánulásait generálja. Minél fiatalabb a tanuló, annál kevésbé hatékony a tananyag-közvetítő tanítás. Ugyanakkor ez a rendszer lehetetlenné teszi a szociális képességek, készségek (különösen az együttműködési képesség) fejlődésének segítését.

Az alsó tagozat az óvoda motivált mozgásos, cselekvő, tevékeny, egymással kommunikáló, együttműködő, együtt mozgó, együtt cselekvő életmódjából hirtelen egy merev, művi közegbe kényszeríti a kisiskolásokat. A tanórákba kötött tantárgyak időben és témákban is merev keretekbe zárják az iskolába lépőket. Ennek feloldása érdekében sokféle kísérlettel próbálkozott és próbálkozik ma is a pedagógia elmélete és gyakorlata. Az eredményesség és az esélyegyenlőség szempontjából példaként emlegetett országokban megszabadultak a hagyományos pedagógiai kultúra demotiváló merev kereteitől. E változás két átfogó rendszerét célszerű megvalósítani: a rendszeres cselekvő, tevékeny és változatos egyéni és csoportos, kooperatív tanulást, valamint az időszakaszokhoz kötött tanítási tartalmak feloldásával az alapkategorizáció folyamatos kritériumorientált fejlesztését a mesék, a játékok, a kommunikáció, a tantárgyak tartalmaival.

**Az alsó tagozat fejlesztésének előfeltétele és lehetősége az egyéni és a csoportos cselekvő, tevékeny tanulás rendszeres alkalmazása tantárgyak tartalmaival.** E felismerések és szándékok több mint egy évszázada folyó kutatásainak és fejlesztéseinek, alkalmazásainak tapasztalataival rendelkezünk. A sokszorosan bizonyított előnyök ellenére az általános használat eddig nem valósulhatott meg. Ennek két alapvető oka van. Az alkalmazás nagyon idő- és munkagényes előkészítő tennivalókat feltételez. Ez a gyakorló pedagógusok részéről nem várható el. Amíg a kutató/fejlesztő szakértők által készített, kísérletileg bizonyítottan hatékony részletes programokat nem tudunk a pedagógusok kezébe adni, addig az egyéni és csoportos cselekvő, tevékeny tanulás általános használata (beépülése a hagyományos pedagógiai kultúrába) nem remélhető. Ennek viszont az az akadály, hogy az ismeretközvetítő iskola tartalmai nem lehetnek egységesek, nem célszerű részletesen kidolgozott programokkal uniformizálni a tanítandó ismeretrendszert. *Ha a személyiség alaprendszerének, alapkategorizációjának fejlesztésére használjuk a szakértők által kifejlesztett, kísérletileg bizonyítottan hatékony részletes fejlesztő programokat, akkor ezek segítségével az alsó tagozat jól motivált, szociális készségeket is fejlesztő cselekvő, tevékeny tanulási közeggé alakulhat, megőrizve a frontális osztálymunka lehetőségét is.*

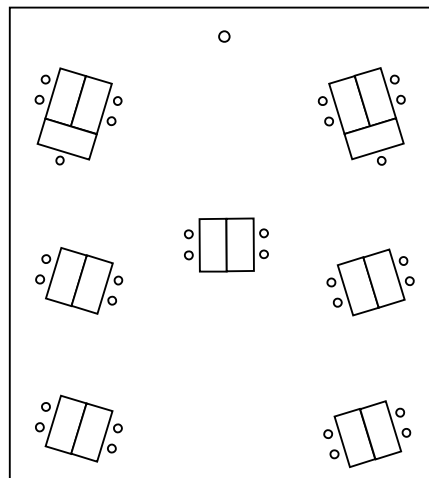
Ennek sokféle változata jelent meg a magyar közoktatásban is, de az általános átalakulásnak a tartalmi, módszertani feltételei (a cselekedtető, tevékenykedtető egyéni és csoportos tanulás kidolgozott, bizonyítottan hatékony programjai, eszközrendszerei) nem állnak a pedagógusok rendelkezésére. De nem vált általánossá a rendszeres csoportos, kooperatív tanulás olyan szervezési megoldása (ülérendje) sem, amely felszámolja az egymás mögé ültetés, a tanulókat szigetelenné kényszerítő hagyományos ülésrendet, ugyanakkor nem zárja ki a frontális munka lehetőségét sem, és szabad teret biztosít (mint az óvodában) az osztályszintű csoportos mozgásos tevékenységek számára is. A téma gazdag szakirodalmi és a tapasztalatok alapján az **elemi csoportok** optimális létszáma 4, a minimum 3, a maximum 5 tanuló. Ezt is figyelembe véve az optimális **osztálylétszám** 20, a minimum 12, a maximum 28 tanuló.

**Az alsó tagozat fejlesztésének második előfeltétele és lehetősége** az alapkategorizáció folyamatos kritériumorientált fejlesztése. A személyiség alaprendszerének valamennyi eddig feltérképezett alapkategorizációja, alapképessége jelenleg a spontán fejlődés eredményeként csak 4-8 éves fejlődés folyamat során alakulhat ki a tanulók egy részében. A hagyományos pedagógiai kultúrával a tanításra szánt idő leteltével függetlenül attól, hogy ki milyen fejlettségi szintig jutott el, abbahagyjuk a fejlesztést. Ez az abbahagyás stratégiája. Mivel az alaprendszer komponenseinek optimálisan működővé és állandóvá (bármikor aktiválhatóvá) kellene fejlődnie, az abbahagyások következtében a fejlődési fáziskészsű tanulók egész személyiségének fejlődése lelassul, megreked.

Ha az osztálylétszám nem osztható négygel, akkor egy vagy két ötfős, vagy egy háromfős csoport is alakul. A csoportok szigorúan heterogének. Ez azt jelenti, hogy a legfejlettebb, a közepesen fejlett és a legkevésbé fejlett tanulók együttese.

Az ilyen jellegű ülésrend nélkül nem valósítható meg a rendszeres csoportos, kooperatív motivált cselekvő, tevékeny tanulás, nem lehetséges a szociális készségek, az együttműködés készségeinek folyamatos működtetése, fejlődésük elősegítése. Az ilyen ülésrend abban az esetben is előnyös, ha még csak alkalmilag, esetleg egyáltalán nem használatos a csoportos tanulás.

**8. ábra.** A csoportos, a kooperatív, a frontális és az egyéni tanulás megvalósítására egyaránt alkalmas ülésrend



*Az alsó tagozat fejlesztésének lehetősége az alapkomponeensek témákon, féléveken, tanéveken és iskolafokozatokon átívelő folyamatos kritériumorientált fejlesztése tantárgyi tartalmakkal mindaddig, amíg az optimális elsajátítás, gyakorlottság kritériumát minden ép értelmű tanuló el nem éri.* Jelenleg a SZÖVEGFER nevű folyamatos kritériumorientált alapkomponeensek-fejlesztő rendszer OTKA kutatási és két kísérlet eredményei állnak rendelkezésre. E fejlesztési stratégia lényege, hogy az anyanyelv (ahogyan ma mondjuk: a nyelvi kulcskompetencia) a fejlesztés fő célja és alapvető eszköze. Az óvodások alapkomponeenseinek eredményesebb fejlesztése érdekében is az anyanyelvet emeltük ki, annak szóbeli használatát, amikor a mesélés, a mondókák, a rövid versek, énekek, a páros és csoportos beszélgetések, a beszéddel kísért játékok, a drámajátékok használatának lényeges feldúsításáról volt szó. Ugyanez érvényes az alsó tagozat első évfolyamaira is. A harmadik évfolyamtól kezdődően a szóbeliség fokozatosan kiegészülhet az írásbeliséggel, az írott szövegek használatával. A SZÖVEGFER (szövegfeldolgozó kritériumorientált fejlesztő rendszer) alkalmazása során a tantárgyak legfontosabb rövid szövegeit egyéni és csoportos tanulással előbb egy tanórán a szokásos módszerekkel feldolgozzák, majd a következő néhány tanóra elején öt-tíz percnyi csoportos munkával egy-egy kognitív feladatot oldanak meg, amit a csoporttagok egymással egyeztetnek, javítanak, vagy az egymás közt felosztott részfeladatokat egyeztetik, egyesítik. Végül osztályszinten értékelik és javítják a csoportok eredményeit. Ezután a szokásos tanítás következik. (A kísérletileg kipróbált SZÖVEGFER eszközök és módszerek részletes ismertetését lásd a lábjegyzetben hivatkozott tanulmányban).<sup>17</sup>

Az 5. évfolyamon végzett legutóbbi kísérlet eredményei az alábbiakban foglalhatók össze: A vizsgált értelmi képességek országos átlaga mindössze 2,5k%-nyit növekszik az 5. évfolyamon a tanév elejétől a tanév végéig. A kísérleti minta tanév eleji átlaga megegyezik az országos átlaggal, a tanév végi eredmény viszont 8,5k%-nyi. Vagyis a 2,5k%-nyi spontán fejlődést a kísérlet szándékos fejlesztő hatása plusz 6k%-nyival növelte. Ez mentális életkorban számolva plusz félévnyi fejlődést jelent. Feltételezhető, hogy a 6. évfolyamon folytatva a kísérletet további plusz félévnyi fejlődés érhető el. Vagyis két tanév alatt egy évnél plusz, mint az óvodában. Ez azt jelenti, hogy a 4. évfolyamból az 5. évfolyamba átlépő tanulók közötti fejlődési fáziskülönbség nem növekedet számottevően. (Az eredmények részletes ismertetését és elemzését lásd a lábjegyzetben hivatkozott tanulmányban).<sup>18</sup>

### **Kudarcentes átmenet az alsó és a felső tagozat között**

A kudarcmentes átmenet első feltétele az *alkalmazkodás az 5. évfolyamba lépők fejlettségéhez, felkészültségéhez*. A 4. tanév végén elvégzett diagnosztikus felmérések adatai alapján (az egyéni fejlődési mutató füzetekből) részletesen megismerhetjük a felső tagozatba lépők fejlettségét, tanulási motiváltságát, alapkomponeenseinek fejlettségét, tudását. Ennek ismeretében az 5. évfolyam tartalmát, feladatait a befogadottak felkészültségéhez lehet és kell igazítani.

A kudarcmentes átmenet második feltétele *a szélsőséges fejlődési fáziskülönbségű 4. évfolyamot végző tanulók preventív képzése*. Az iskolába lépők szélsőséges fejlődési fáziskülönbségeinek csökkentése, továbbá az alsó tagozat évfolyamain a hagyományos pedagógiai kultúrába beépülő folyamatos diagnosztikus kritériumorientált alaprendszer-fejlesztés várhatóan számottevően csökkentheti az alsó és a felső tagozat között a szakadékszerű blokkoló átmenetet. Ennek ellenére nagy a valószínűsége annak, hogy négy év alatt, az alsó tagozat végéig a súlyosan hátrányos helyzetűek, az öröklötten lassan fejlődők fáziskésése olyan szintre növekszik, ami a felső tagozatban kudarcra járhat, blokkolhatja az alapkomponeensek, személyiségük alaprendszerének szükséges szintre fejlődését. Az ilyen tanulók aránya várhatóan elérheti a 4-6%-ot. A felső tagozatban várható problémáik, kudarcaik az eredményesség előfeltételét képező alapkomponeensek fejletlenségéből, az előfeltétel-tudás hiányából származnak. Mivel a szokásos évismétlés fejlesztő hatása és fogyatékossá minősítésük, szegregálásuk hatékonysága kérdéses, ezért 3-12 fős előkészítő csoportban preventív képzésben vesznek részt. A preventív képzésnek különböző változatai lehetnek. Például a felső tagozatba lépnek, és naponta egy órányi plusz időben feldolgoztatjuk velük a következő nap anyagának megértéséhez szükséges előfeltétel-tudást. A legsúlyosabb fáziskésések esetében például egész tanéves preventív képzést szervezünk. A helyi feltételektől és a tapasztalatoktól függően különböző megoldások lehetségesek. A cél, a feladat azonos: az alapkomponeensek folyamatos kritériumorientált fejlesztése a hiányzó előfeltétel-tudás tartalmaival, rendszeres cselekvő, tevékeny egyéni és csoportos tanulással. Ezért a létszám nem lehet 3-nál kevesebb, az eredményesség érdekében pedig nem lehet 12-nél több.

<sup>17</sup>PAP-SZIGETI RÓBERT, ZENTAI GABRIELLA és JÓZSA KRISZTIÁN: A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: *Az olvasási képesség és fejlesztése*. Szerk.: JÓZSA KRISZTIÁN, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, Budapest.

<sup>18</sup>PAP-SZIGETI RÓBERT: Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: A 2. lábjegyzetben hivatkozott könyv 24. fejezete.

## JAVASLATOK

A bemutatott és elemzett problémák, lehetőségek és feltételek alapján egy átfogó fejlesztési program javasolható az óvoda középső csoportjának elejétől a 6. évfolyam végéig egyéves előkészítéssel, kétéves applikációs kísérlettel és néhány éves terjesztéssel. Az alábbi vázlatos leírás természetesen csak azt a célt szolgálja, hogy a tennivalókról szóló döntéseket elősegítse, és a program részletes kidolgozásához támpontokat adjon.

### **Az egyéves előkészítés célja és feladatai** (legkorábban a 2007-2008-as tanév idején kezdhető)

A még publikálatlan segédanyagok elkészítése és sokszorosításra vagy kiadásra előkészítése. Az óvodai program számára két még hiányzó módszertani segédkönyv kiadása (ha a kiadás időre nem valósulhat meg, akkor az applikációs kísérletben résztvevő óvodapedagógusok számának megfelelő példányban le kell a köteteket sokszorosítani). A harmadik évfolyam számára négy tantárgy számára módszertani füzet és négy tanulói munkafüzet kidolgozása és lesokszorosítása (ezek előkészítő kutatásai, mintapéldányai elkészültek). Az ötödik évfolyam számára is négy módszertani programfüzet és tanulói munkafüzet előkészítése kiadásra vagy sokszorosításra. (A 4. és a 6. évfolyam anyagainak elkészítése/sokszorosítása legkorábban a 2008-2009-es tanévben esedékes.) Szemléltető mozgóképek készítése az óvodai és az iskolai folyamatos kritériumorientált fejlesztés legfontosabb módszereiről kb. 8-8 tízperces anyag). Az applikációs kísérletben résztvevő pedagógusok továbbképzése 2008 első felében. A diagnosztikus kritériumorientált értékelő rendszer előkészítése az applikációs kísérletben résztvevő óvodások és kisiskolások 2008-ban elvégzendő felmérésének lebonyolítására. A rendszernek még vannak hiányzó elemei, és a tapasztalatok alapján módosításokra is szükség lesz, vagyis kutató/fejlesztő kapacitást is tervezni kell.

### **A kétéves applikációs kísérlet célja és feladatai** (legkorábban a 2008-2009-2010-es tanévekben)

A kétéves applikációs kísérlet a terjesztés előkészítője. Egyszerre kezdődik a középső csoportban, az 1., a 3. és az 5. évfolyamon az induló szintek felmérésével (az előméréssel), majd a nagycsoport, a 2., a 4. és a 6. tanév végén fejeződik be az utóméréssel. A kísérletet egy budapesti kerületben, egy megyében (a városaik nélkül) és egy közepes városban célszerű elvégezni (lehetőleg olyan helyeken, ahol a folyamatos kritériumorientált fejlesztésről már vannak ismeretek és tapasztalatok).

### **A terjesztés**

A terjesztésről, annak üteméről, feladatairól természetesen majd csak az applikációs kísérlet eredményei, tapasztalatai alapján és a rendelkezésre álló személyi és pénzügyi feltételek ismeretében lehet dönteni. Jelenleg minimum 2-3 évnnyire becsülhető a terjesztés és 4-5 évre a bejáratott működés megvalósulása.