BALOGH LÁSZLÓ

GYEREKEK ÉS ISKOLÁK

(In: Iskolapedagógia. Az embernevelés iskolapedagógiai alapjai. Eger, 1995. pp. 171-187.)

Fogalmak: agresszió — dominatív magatartás — empátia — éntudat — frusztráció — igényszint — integratív magatartás — interperszonális kapcsolat — kohézió — konfliktus — kongruens magatartás — szocio-emocionális tényezők — többoldalú teljesítményértékelés.

1. Történeti visszapillantás

Amióta létezik az iskola, mindig is fontos alapkérdés volt, milyen helyet szánnak az iskolában a pedagógusok a gyerekeknek. Erre más és más választ adtak a különböző típusú iskolarendszerek. Ezek közül most csak a főbb típusokat emeljük ki.

Az autoritatív-fegyelmező iskola (ez a XIX. század végéig egyeduralkodó volt) középpontjában az iskola és a pedagógus tekintélyének védelme állt. A módszerekre a fegyelem, a kényszer, a parancsok és a tilalmak, a szigorú szankciók voltak a jellemzőek. Gyakran ez nem is annyira nevelés, mint inkább az „idomítás" rendszere volt, amelyben az egyén, a gyerek gyakran elveszett, háttérbe szorult, igényei, törekvései, életkori sajátosságai nem voltak meghatározóak.

A XX. század elején megjelenő *reformpedagógiai irányzatokban* merőben megváltozott a helyzet. Az iskolai munka középpontjába a gyermekből való kiindulás elvét helyezték. Hangsúlyozták: minden gyerek más, ezt nem lehet figyelmen kívül hagyni a tevékenység szervezésében. Ez a szempont jelentősen átalakította az iskola légkörét, felszabadultabbá, a személyiségfejlesztésben hatékonyabbá tette. Ugyanakkor azt is meg kell említeni, hogy helyenként a gyermeki személyiség túlzó kultuszához vezetett, amely nem egyszer liberalizmust, az anarchiával határos szabad nevelést eredményezett.

A kollektivitást középpontba állító iskola munkájában a társadalmi élet igényei állnak az első helyen. Ennek megfelelően az iskolai tevékenység középpontjában a társas kapcsolatok vannak, nem tévesztve szem elől a gyereket sem. A domináns természetesen a csoportra mint közösségre való hatás. Ebben a nevelési rendszerben tehát benne van a társadalmi és az egyéni szempont is, azonban nem könnyű e kettőt összhangban működtetni. Bizonyíték erre, hogy az elmúlt évtizedekben nálunk is nagy energiát fordított az iskola a közösségi nevelésre, ugyanakkor az eredmény gyakran nem állt összhangban a befektetett energiával. Ennek elsősorban az volt az oka, hogy a gyakorlatban gyakran nem sikerült megvalósítani az egyéni fejlesztés és a közösségi nevelés egyensúlyát: a közösségi nevelés sokszor túlsúlyba került, és nem egyszer az uniformizálás lépett a helyébe. (Vö.: Gergencsik, 1987)

E visszapillantás is jelzi, hogy nem könnyű a gyakorlatban megtalálni a gyerek megfelelő helyét az iskolában.

Ehhez természetesen tisztázni kell mindenekelőtt az iskola alapvető funkcióját. Választ kell adni arra kérdésre, milyen célból járnak a gyerekek iskolába.

2. A ma kihívásai — gyerekek a középpontban

Az iskolának — mint fontos másodlagos szocializációs színtérnek — a gyermek fejlesztésében betöltendő feladatköre az utóbbi években jelentős változáson ment át. Amíg évtizedeken át (sőt: évszázadokon át!) az ismeretátadói (képességfejlesztő) funkció állt a középpontban, addig újabban *a személyiségformálásban betöltendő fejlesztő funkció* is egyre nagyobb részt „követel" magának az iskolában. Mi van ennek a hátterében?

Mindenekelőtt a családok életében bekövetkezett változások okozták ezt az új helyzetet: a szülők megváltozott életmódja, a mindkét szülőre ránehezedő kereső foglalkozás kényszere, a családok életében megnövekvő feszültségek több ponton is kérdésessé tették az elsődleges szocializációs színtér (a család) hatékony funkcionálását a gyermeki személyiség gyakorlati fejlesztésében. Pontosabban: gyakran e változások kedvezőtlen tendenciákat indítottak el a gyerekek személyiségének alakulásában. Az iskolára egyre inkább ráhárult az is, hogy próbálja pótolni (prevencióval és korrekcióval) az így kialakult hiányokat, negatív jelenségeket.

A kiscsoportos, kortársi közösségek kohéziós erejének csökkenésével a mintát adó háttértényezők is gyengültek, a gyerekek így még inkább magukra maradtak.

Az intézményen túli hatások is gyakran kedvezőtlenek a személyiségfejlődés szempontjából: a tárgyi, anyagi értékek preferálása a humanisztikus értékekkel szemben kedvezőtlen irányt adhatnak a gyermeki személyiség fejlődésének. (Vö.: Bagdy—Telkes, 1988)

Mindezt végiggondolva nem nehéz arra a végkövetkeztetésre jutni, hogy egy biztos pont marad a gyermeki személyiség fejlesztésében, az iskola. Bármennyire is megterheli a ma amúgy is hajszolt iskolát, nincs más választás, vállalni kell az ismeretátadáson, képességfejlesztésen túl a gyermeki személyiség eddiginél hatékonyabb fejlesztését. Ez persze nem könnyű feladat: az iskola már jó ideje megterheli a tanulók jelentős részét, a napi tanulmányi munka hatalmas erőfeszítést kíván. A személyiség sikeres fejlődéséhez, a jó teljesítményhez minden gyereknek szüksége van arra, hogy érezze: tanárai jóindulatúak, megértőek, együttérzőek, segítőkészek.

Ez csakis akkor érhető el, ha az iskolai munka középpontjában a gyerek áll, és minden, ami ott történik, az a gyerekek személyiségének, képességeinek hatékony fejlesztését tartja legfőképpen szem előtt.

Melyek azok az elemei az iskolai tevékenységnek, amelyek *legdöntőbb szerepet játszanak a gyerekek iskolához fűződő kapcsolatának kialakulásában, változásában?*

— A tanárok-diákok közötti kapcsolat.
— A gyerekek kapcsolata társaikkal az osztályban, iskolában.
— A tanulók teljesítményének értékelése.

Ezeket a tényezőket vesszük szemügyre a következőkben. Elsősorban azzal a céllal, rámutatassunk, milyen pedagógiai eszközökkel, módszerekkel lehet elérni, hogy *a*

gyerekek jól érezzék magukat az iskolában úgy, hogy ugyanakkor személyiségük is intenzíven fejlődjön.

3. A tanárok és diákok közötti kapcsolat sarkalatos pontjai

Régen megfogalmazott és a tapasztalat által is bizonyított alaptétel, hogy a személyiség fejlődésében meghatározóak a pozitív színezetű tartós interperszonális kapcsolatok. Elsősorban ezen kapcsolatok révén alakulnak szokásaink, viselkedési formáink, értékrendszerünk.

A pedagógiai gyakorlat oldaláról közelítve tehát fel kell tennünk azt a kérdést: *iskoláinkban a tanár-tanuló viszonyt a pozitív kapcsolatok jellemzik-e döntően?* Tapasztalataink sejtetik, hogy a vizsgálatok pedig bizonyító értékűek (Vö.: Veczkó, 1986): a gyerekek nagy része nem szeret iskolába járni, és emögött gyakran a nem megfelelő tanár-tanuló kapcsolat áll, bár kétségkívül itt is „kettőn áll a vásár". Ebben az aszimmetrikus kapcsolatban meghatározó mégis a pedagógus személyisége, magatartása. Ahhoz, hogy a nevelőhatás megindulhasson, a pedagógusnak el kell fogadtatnia magát a gyerekekkel. Ebben a mai tanterv- és tananyagközpontú világban kevés energia jut erre, így sok tanárnak alig van valóságos interperszonális kapcsolata a tanulókkal. Persze, nemcsak az a baj, hogy rohanni kell az anyagfeldolgozással, hanem az is, hogy a gyakorlatban nem hasznosítjuk eléggé azokat az ismereteket, kutatási eredményeket, amelyek pedig jó ideje már rendelkezésünkre állnak.

Az utóbbi években sok olyan munka született itthon is, amely a hatékony légkört teremtő tanári magatartás feltételeit vizsgálta, elemezte. (Vö.: Buda, 1986; G. Donáth, 1980; Kelemen, 1981; Kulcsár, 1982; Ungárné, 1978 stb.) Többféle szempont alapján fogalmazódtak meg alapelvek, ezek közül elsőként a *helyes pedagógusi attitűd legfőbb elemeit* kívánatos áttekinteni. Klein Sándor (1984) kitűnő stílusban fogalmazza meg ezeket.

Az első összetevő az, hogy „a gyerekkel kialakított viszonya hamisítatlan, nem vesz fel álarcot, nem épít maga elé homlokzatot, hanem nyíltan éli azokat az érzéseket, attitűdöket, amelyek az adott pillanatban benne áramlanak. A személyközpontú megközelítés irodalma ennek a feltételnek a megjelölésére a *kongruencia* szót használja: a kongruens tanár számára a saját érzései hozzáférhetőek, tudata számára megragadható, képes a saját érzéseit megélni, azonosulni velük, és ha megfelelő alkalom adódik rá, kifejezi ezeket.

A második összetevő: gyengéd, pozitív, *elfogadható attitűd* a gyerekek iránt. A tanár őszintén kívánja, hogy a gyerek is azonosuljon mindazzal az érzéssel, ami az adott pillanatban átfut rajta, legyen az félelem, zavar, fáradalom, büszkeség, düh, gyűlölet, szeretet, merészség vagy bámulat. Gondoskodással fordul a gyerek felé, anélkül, hogy rátelepedne, birtokolni akarná. A maga teljességében fogadja el, nem feltételesen, nem csak akkor, amikor szerinte jól viselkedik. A tapasztalat azt mutatja, hogy minél inkább képes a tanár az értékeléstől mentes pozitív érzelmi viszonyulásra, a feltétel nélküli pozitív odafordulásra, annál valószínűbb a tanuló személyiségfejlődése.

A harmadik összetevőt empatikus megértésnek szokták nevezni. Amikor a tanár minden pillanatban átérzi azokat az érzéseket, személyes jelentéseket, amelyeket a gyerek átél, amikor belülről — mintegy a gyerek szemével — képes észlelni a gyerek-

ben lejátszódó folyamatokat, és ezt a megértést (vagy legalább valamit ebből) képes a gyerekkel közölni, akkor azt mondhatjuk, hogy teljesül a harmadik feltétel. A tapasztalat szerint, ha valaki megérti, hogy milyen érzés számomra úgy létezni, hogy élek — anélkül, hogy elemezni akarna, anélkül, hogy ítéletet alkotna rólam —, akkor az ilyen légkörben általában kitárulkozom, fejlődésnek indulok." (I. m. 4—5. o.)

Ha belenézünk ebbe a „tükörbe", azt a következtetést vonhatjuk le, hogy gyakran sértjük meg a kapcsolatteremtés alapelveit a tanári munka során. Pedig ezek az elvek még csak a kiindulási alapot jelentik, még több buktatót rejt magában a folyamatos kapcsolattartás.

A pedagógus-gyerek kapcsolattartására, együttműködésére vonatkozóan is több kutatási eredmény látott napvilágot, ezek közül Correll tanulmánya (1988) fejezi ki legtömörebben az itt hasznosítható következtetéseket.

Correll a pedagógus és a gyerek együttműködésében két alapkategóriát különít el: az egyik a *pedagógus dominatív magatartása,* a másik az *integratív magatartás.* A dominatív magatartás lényege: a pedagógus „hatalmi" pozíciójára igyekszik építeni, közvetlenül irányítja a gyerek viselkedését. Az integratív magatartás során partnerként kezeli a gyereket, és viselkedését elsősorban indirekt eszközökkel igyekszik befolyásolni. Correll kutatásai során azt tárta fel, milyen átmeneti magatartásformák léteznek a pedagógiai gyakorlatban a két véglet között. *Öt alap-magatartásformát talált a gyakorlati pedagógiai tevékenységben,* ezek a következők:

a) Dominatív magatartás látható konfliktusokkal.

Erre az jellemző, hogy a pedagógusnak negatív képe van a gyerekről, gyakran frusztrálja a gyereket, eljárásai között tiltások, parancsok dominálnak. Ennek eredménye, hogy szinte folyamatos harcban áll a tanulókkal.

b) Dominatív magatartás konfliktusok nélkül.

Eljárásai között a parancs, a kioktatás dominál, azonban ritkábban alkalmazza, mint az előző típus. Gyakran „elmegy" a gyerek mellett, így igazán nincs is élő kapcsolata a tanulókkal. Ezért ritkán fordulnak elő konfliktusok is.

c) Dominancia, de törekvés az együttműködésre.

A pedagógus ebben az esetben elvileg elismeri a tanuló partneri szerepét, azonban a gyakorlatban mégis a hatalmi pozíciójából hozza a döntéseket. Harmonikusan dolgozik együtt a gyerekkel, de csak addig, amíg engedelmeskedik döntéseinek.

d) Integratív magatartás folyamatos együttműködés nélkül.

A tanár nem él hatalmi pozíciójával, nem fejt ki presszíót a gyerekekre. Bátorítja őket az önálló cselekvésre. A folyamatos és hatékony együttműködés azonban hiányzik — elsősorban a pedagógus szegényes eszközrendszere miatt.

e) Integratív magatartás folyamatos együttműködéssel.

Optimista beállítódás jellemzi a pedagógus gyerek-képét. Döntően a tanulók kezdeményezésére épít, közösen alakítják ki a tevékenységeket. A pedagógus indirekt eszközökkel motiválja a gyerekeket, építve önállóságukra.

Ezek a típusok kapaszkodókat jelenthetnek a pedagógusi önismerethez, azonban még e differenciált magatartási skála sem fedheti le a színes iskolai valóságot. Ugyanakkor az is tény, hogy ugyanaz a pedagógus a gyerekek személyiségjellemzőitől függően más és más magatartást produkál. Ezért ajánlja Correll az *integrativitás-*

dominancia kvóciens használatát, amely a kétféle eszközrendszer egymáshoz viszonyítása alapján számítható ki, és jellemzi hosszabb távon a pedagógus nevelési stílusát. Megállapít egy „optimális" arányt is: a legkedvezőbb a gyermeki személyiség szempontjából, ha az integratív és a dominatív magatartás aránya 2:1. Tehát túlsúlyban kell lennie a az integratív magatartásnak a dominatívval szemben. Természetesen függ ez mindig a gyerekektől, az osztály jellemzőitől és a szituációtól is. Ez az érték is inkább kiindulási pontként szolgál, nem szabad mereven kezelni. Az azonban biztos, hogy a *dominatív magatartás túlsúlya hosszabb távon kedvezőtlen folyamatokat indít el a gyerekben.* Ezek közül a következőket érdemes kiemelni:

— az iskolai munka elutasítása (néha az iskolával együtt),
— a tanulás iránti érdektelenség,
— agresszivitás a tanárokkal, társakkal szemben,
— emocionális zavarok.

Úgy gondolom, nem kell bizonygatni, hogy ez a háttér nem jelenthet megfelelő légkört a gyermeki személyiség hatékony fejlesztéséhez.

A félreértések elkerülése céljából meg kell jegyezni, hogy mindez nem jelenti a pedagógus vezető, irányító szerepének a feladását. A pedagógus-gyerek kapcsolat mindig is aszimmetrikus, a tanáré a vezető szerep, de nem mindegy, hogy ezt milyen pedagógiai eszközökkel tudja elérni. Minél kevésbé kötődnek ezek az eszközök a hatalmi (vélt vagy valóságos) pozíciójához, annál több esély van a folyamatos és hatékony együttműködés kialakítására pedagógus és diák között. Ehhez a korábbi feltételeken túl igen gazdag kommunikációs eszköztárra van szükség.

A pedagógus-gyerek kapcsolat hátterében mindig ott van meghatározó tényezőként *a pedagógus személyisége.* Évtizedek óta kiterjedt kutatások kapcsolódnak ehhez a kérdéskörhöz. (Vö.: Gordon, 1990; Ranschburg, 1975; Ryans, 1988; Ungárné, 1978) Itt most nincs lehetőség a részletes kifejtésre, de támpontként tanulságos röviden vázolni, mit tart Gordon a hatékony tanári személyiség főbb kritériumainak. Ezek a következők:

— a gyerek sok viselkedésformáját találja elfogadhatónak;
— rugalmas, kevésbé ítélkező;
— nagy a tűrőképessége;
— nincs meg bennük az a tendencia, hogy a jóról és a rosszról vallott saját elképzeléseiket másokra ráerőszakolják;
— emberi kapcsolataikban általában is elfogadóak.

Természetesen sok más kritérium is felsorolható a pedagógus szereppel összefüggésben, de az előzőek meghatározóak mindenképpen a pedagógus-gyerek kapcsolatban, így kiindulási pontul szolgálhatnak.

A pedagógus-gyerek kapcsolatban sok tényező játszik még szerepet az itt említetteken kívül, de a döntő elemek azok, amelyekről az előzőekben szóltunk: *a tanár gyerekek iránti attitűdje, a pedagógus irányítási stílusa,* valamint *személyisége*. Alapvetően ezeken múlik, hogy milyen légkört sikerül kialakítania a tanárnak a gyerekekkel való együttműködésben, és ez generálisan meghatározza, hogyan érzi magát a gyerek az iskolában.

4. A gyerekek kapcsolata az iskolában a sajátkorúakkal

Nem csak a pedagógusokhoz fűződő viszonya meghatározó a gyereknek az iskolával való kapcsolatában. A sajátkorúak, osztálytársak és más diáktársak ugyancsak fontos szerepet töltenek be általában is a személyiségfejlődésben, de kitüntetetten a gyerek és az iskola viszonyában. Minél több pozitív kapcsolata van a tanulónak diáktársaival, annál jobban érzi magát az iskolai keretek között. Érdemes tehát szemügyre venni ezt a problémakört is, legalábbis néhány főbb összefüggésében.

A gyerek az iskolába kerülvén úgy kerül kapcsolatba társaival, hogy ehhez *a keretet a csoport (osztály) adja.* Mindenekelőtt tehát ezt a keretet kell szemügyre vennünk. Az osztály működésének két szintjét különböztethetjük meg: a formális és informális szintet. *A formális szinten* kialakul a hivatalos vezetés és működés rendszere, abban a nagyobb egység (iskola) céljainak követése a domináns. *Az informális szinten* a személyes kapcsolódások eredményeként kialakul a szociometriai alakzat, amely különböző értékorientációk és kommunikációs stílusok bázisán jön létre. A két szint sok ponton találkozhat, ugyanakkor teljesen külön rendszerként is működhet.

Most ennek a részleteit nem vesszük szemügyre, de egy lényeges tényezőt kiemelünk a kapcsolódási struktúrából, *ez a mikrocsoport (kiscsoport)*. A többnyire nagylétszámú osztályt ugyanis kizárjuk, hogy a tanuló az összes többivel egyformán intenzív, érzelmileg is mély, sokrétű kapcsolatba kerülhessen. A gyerek személyiségének fejlődésében az a sajátkorúakból álló kiscsoport játszik kiemelt szerepet, amely élő interperszonális kapcsolatokra épül.

A kiscsoport mint pszichológiai képződmény jellemzőit célszerű áttekintenünk ahhoz, hogy ezek kialakulását a pedagógus tudatosan segítse elő az iskolai életben. Ezek nélkül nehezen képzelhető el, hogy valóságos kötődés alakul ki gyermek és iskola között. A főbb jellemzők a következők: (Szatmáriné, 1992)

— a tagokban bizonyos célok és közös érdekek pozitív kölcsönös összefüggésének a tudata él;
— céljaik elérése miatt kölcsönösen függnek egymástól;
— folyamatos kölcsönös kommunikációban állnak egymással, ennek révén befolyásolják egymást;
— a közös célok elérése érdekében együttesen tevékenykednek;
— önmagukat egy csoportnak definiálják, őket mások egy csoportnak látják;
— esetleg egy vagy több közös tulajdonsággal rendelkeznek;
— közösen normarendszert hoznak létre, amely szabályozza a tagok interakcióit;
— szereposztás alakul ki, és a szerepek mindegyike meghatározott jogokat, kötelezettségeket és tevékenységeket feltételez;
— az együttes élmények során közös szokások, hagyományok alakulnak ki, és ezt a csoporttöbbletet az egyének személyiségükben hordozzák.

Ezek a jellemzők mutatják, hogy valóban a kiscsoport adja azt a valóságos láncszemet, amellyel a gyerek a nagyobb csoporthoz (osztályhoz, iskolához) kötődhet. Tehát a dinamikus baráti csoportosulásokat meg kell becsülnie a pedagógusnak az osztályban, csak ezeken keresztül vezethet az út a nagyobb csoport, az osztály hatékony társas működéséhez.

Bár kétségkívül a kiscsoport adja a gyerek számára a természetes keretet kapcsolatai formálódásához, megéléséhez, azonban *az osztály, mint formális szervezet kiiktathatat-*

lan ebből a kapcsolatrendszerből. Érdemes emiatt az osztály jellemzőire is egy pillantást vetnünk. Ezek kapaszkodókat jelenthetnek a pedagógus (különösen az osztályfőnök) számára, és fontos szerepet játszhatnak a gyereket az iskolához kötő személyes kapcsolatok — elsősorban indirekt — formálásában. Az iskolai osztály főbb jellemzői a következők. (Szatmáriné, 1992)

— Az iskolai osztály nem spontán csoportosulás, hanem kívülről létrehozott formális egység. A gyerekek nem azért kerültek egy osztályba, mert kedvelik egymást, hanem mert ugyanabba az iskolába jelentkeztek.
— A teljesítményt szinte kizárólagosan egyéni úton mérik az iskolában. Ennek megfelelően az iskolai tanulás célja jórészt egyéni és nem közös erőfeszítés eredménye. Ez magában hordozza a rivalizálás veszélyét.
— Az osztály egy nagyobb rendszer, az iskola része. Az iskola ennek közvetítésével próbálja a normákat, értékeket kialakítani, illetve betartani. Így az iskolai osztály autonómiája igen relatív és esetleges.
— Az előbbiekkel együtt is az osztály adja az iskolai személyiségfejlesztés szervezeti kereteit, az osztály légköre jelentősen befolyásolja az oktató-nevelő munka hatékonyságát.
— Az osztályban a nagy létszám miatt nincs meg a folyamatos közvetlen kommunikáció lehetősége.
— Az osztálynak egy tanár a vezetője, akit nem a csoport választott meg, ez konfliktusokat hord magában, és megtetézi ezt norma- és értékközvetítő funkciója.
— Az osztály normarendszerével és struktúrájával közvetlen módon alakítja a gyerekek személyiségét.

Mindez kínálja azt a korábban már megfogalmazott következtetést, hogy a tanulónak az iskolához fűződő viszonyában az osztály fontos, de nem olyan döntő tényező, mint a mikrocsoport. Bizonyítja ezt az is, ha áttekintjük az *osztályhoz fűződő tanulói viszonyulásokat*. Ezek a szociális magatartási szintekben fejeződnek ki. (Vö.: Szekszárdiné, 1987)

— *Azonosulók.* Interiorizálják az iskola által közvetített értékeket, aktív, hatékony személyiségek, a nagyobb csoport (osztály, iskola) érdekeit képviselik.
— *Alkalmazkodók.* Ők is elfogadják az iskola által közvetített értékeket, azonban alapvetően passzív, nem hatékony személyiségek.
— *Kritikusok.* Az előbb jelzett értékekhez fenntartásokkal közelednek. Aktív, hatékony személyiségek, azonban elsősorban az egyéni érdekeiket képviselik, bár képesek a csoport érdekeit is képviselni — ez néha meg is történik.
— *Csatlakozók.* Fenntartás nélkül követik mikrocsoportjuk értékeit. Aktivitás és passzivitás váltakozása jellemzi tevékenységüket. Hatékonyságuk szűk körű, többnyire csak a kiscsoportra terjed ki.
— *Sodródók.* Értékrendjük kialakulatlan, a csoport érdekeit nem ismerik fel, egyéni érdekeiket pedig nem tudják képviselni.
— *Elszakadók.* Az iskolai értékekkel szembenállók. Hatékonyságuk az osztályon, iskolán kívül érvényesül.
— *Agresszívek.* Az iskola által közvetített értékeket ők is elutasítják, és fel is lépnek ezek ellen. Aktív személyiségek, egyéni érdekeiket érvényesítik.

Sokféle lehetőség „vár” tehát a gyerekre az osztályban a sajátkorúakkal való kapcsolatok szerveződésére, és hogy ezek közül melyik lesz az ő „sorsa”, az nagymértékben múlik az ott működő tanárokon is, és különösen az osztályfőnökön. Egy azonban biztos: nehezen képzelhető el jó kapcsolat iskola és gyerek között, ha a közvetlen környezete (mikrocsoport és osztály) nem jelent számára kötődéseket. Ez persze még nem minden, de fontos feltétel.

5. Az iskolai teljesítményértékelés mint a gyerek iskolához fűződő viszonyát jelentősen meghatározó tényező

A) Teljesítménykényszer és iskola

Jó ideje megfogalmazódik már az az általános következtetés, hogy gyerekeink gyakran kényszeredetten járnak iskolába, és nem csak a tapasztalat, de vizsgálatok is bizonyították, hogy sok magyar tanuló nem szívesen megy be az iskola kapuján. Mi lehet ennek az oka, hiszen ez nem természetes dolog, és van rá bizonyíték is, hogy más országokban vidáman mennek be is a tanulók az iskolába, és onnan hazafelé is úgy távoznak.

Sajnos, ha szemügyre vesszük a mai iskolai gyakorlatunkat, akkor valóban találunk *olyan tényezőket, amelyek léte kényszerérzést alakíthat ki a gyerekekben*. Melyek ezek?

— *Tantervi követelmények, a tananyag túlméretezettsége.* Szinte nincs ma olyan iskolafokozat, ahol — a pedagógusok véleménye szerint is — ne lenne jellemző, hogy túl sokat igyekszünk markolni. Több mérés bizonyította már, hogy a ma még érvényben lévő — 1978-ból datált — tantervi követelmények gyakran teljesíthetetlenek. Ez mindenekelőtt az elsajátítandó ismeretanyag nagy mennyiségéből fakad. Természetesen szerepet játszik ebben az is, hogy gyakran a gyerekek nem ismerik és nem is használják a gazdaságos tanulás módszereit. Ezekre persze megint csak az iskolának kellene megtanítania a gyerekeket, de arra már alig van idő.
— *Magas a tanórák száma.* A hajszoltság érzését az előzőn túl ez a tényező is döntősen befolyásolja: a gyerekeknek emiatt alig van lehetősége másfajta tevékenység végzésére a tanuláson kívül. Nem csak az iskolában kell napi 6-9 órát tölteniük kötelező tanórán, ezt még gyakran megfejelik a pedagógusok nagymennyiségű házi feladattal. Így aztán napi 10-12 óra tanulás mellett már alig jut idő egyéb tevékenységre. Nem véletlen mondják gyakran szakemberek is, hogy a mai gyereknek igazán nincs gyerekkora. Egyoldalú intellektuális tevékenységgel terheljük őket, és nem adjuk meg a lehetőséget a regenerálódásra. Nem az a baj, hogy elfáradnak, hanem az, hogy nem tudják folyamatosan kipihenni magukat. Ennek következtében sokszor lép fel a patológiás fáradság: ekkor a rendes pihenés után nincs regenerálódás, és ez az idegrendszer megbetegedéséhez is vezethet. A nevelési tanácsadók és ideggondozók statisztikai adatai sokszor jeleznek veszélyt.
— *Az alkalmazott nevelési eljárások inadekvát volta.* Gyakran tapasztalható, hogy a személyiségfejlesztés és képességfejlesztés során olyan eljárásokat alkalmazunk, amelyek riasztóak a gyerekek számára. Különösen a kialakuló konfliktusokat oldjuk meg sokszor inadekvát módon, illetve meg sem oldjuk azokat. (Vö.: Gordon, 1990.) Ezekről a problémákról már a tanár-diák kapcsolatnál ejtettünk szót.

— *A pedagógus személyiségének hiányosságai.* A pedagógus munkájának legfőbb eszköze a személyisége, és ha ezzel problémák vannak, nehezen tudja betölteni szerepét a gyermeki személyiség formálásában. Sajnos, a képzés során kevés kapaszkodót kapnak ehhez a tanárjelöltek.

Lehetne még sorolni a kedvezőtlen helyzetet okozó tényezőket, de már ezek is jelzik, hogy valóban könnyen kialakulhat a tanulóban a kényszerérzés az iskolai munkával kapcsolatban. Márpedig az is világos, hogy ilyen érzések közepette nehezen tudnak jól teljesíteni, és a szorongás vagy ellenérzések rabságában egyre romlik teljesítményük. S nem szabad elfelednünk, a gyereknek vétójoga van a tanulással kapcsolatban, és gyakran él is azzal. E teljesítménykényszert nem egy esetben növeli a gyerekek teljesítményének értékelési módja, pedig ez olyan eszköz a pedagógus kezében, amellyel jelentősen tudja oldani ezt a kellemetlen érzést. *Az értékelés olyan eszköz, amellyel a pedagógus szárnyakat is adhat a tanulónak, ugyanakkor a mélybe is taszíthatja.* Nézzük meg, mire kellene jobban ügyelnünk.

B) Siker és kudarc

A gyereknek az iskolához fűződő viszonyát nagymértékben befolyásolja, hogy milyen eredményt ér el a tanulásban. Sok buktatója van a sikernek, hiszen *az iskolai teljesítményben több tényező fontos szerepet játszik,* hogy csak a legfontosabbakat említsük: intellektuális képességek, szocio-emocionális összetevők. Az utóbbiaknak is széles a skálája: motiváltság, igényszint, önértékelés, önbizalom, önszabályozás, érzelmi stabilitás, terhelhetőség. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy *a gyenge teljesítmény hátterében gyakran nem a képességek hiányosságai állnak, hanem a személyiség egyéb fent említett tényezőiben mutatkozó negatív tendenciák.* Ezen háttérelemek közül vegyünk szemügyre néhányat, amelynek formálása szorosan kapcsolódik a pedagógus értékelő tevékenységéhez.

A személyiség egyik leglényegesebb meghatározója *éntudata, önismerete, önmagáról alkotott képe.* A nevelésnek a felnőttségre kell felkészítenie a gyereket, és a harmonikus felnőttségnek egyik lényeges jellemzője önmagunk vállalása, önmagunkkal való azonosulásunk, az énidentitás. Kialakul-e a tanulókban a reális énkép, önmaguk elfogadása? Vizsgálatok sora bizonyította, hogy nem ez a jellemző, és a deviáns magatartásformák jelentős növekedése is mutatja ezt. Sok probléma fakad már gyermek- és ifjúkorban is az énfunkciók zavaraiból. Csökkenteni lehetne ezeket, ha a pedagógusok a tanítási órán nagyobb körültekintéssel végeznék *a tanulók énképének formálását*. Ehhez mindenekelőtt arra lenne szükség, hogy kiegyensúlyozottan jelezzük vissza a gyerekek számára értékeiket és hibáikat. Ma általában az dominál, hogy a negatív elemeket emeljük ki mind a teljesítményben, mind a viselkedésben. Azt természetesnek vesszük, ha jól teljesít a gyerek, de mindjárt felemeljük szavunkat, ha valami gyengébben sikerül. Meg kell teremteni az egyensúlyt a negatív és pozitív visszajelzések között az utóbbi dominanciájával. Ha egy gyereknek többnyire azt jelezzük vissza, hogy gyengén teljesít, nem lesz önbizalma, és fokozatosan romlik a teljesítménye.

A gyerek önképét, önértékelését nemcsak a külső elvárások, illetve teljesítményének ezekkel való szembesítése befolyásolja, hanem fontos szerepet játszik ezek alakulásában *az önmagával szemben támasztott elvárásrendszer, az igényszint.* Ördögi kör, hiszen az igényszint is a tevékenységben elért teljesítményszinttől függ alapvetően:

siker után általában emelkedik, balsiker után csökken. Így egyszerűen megoldhatnánk ezt a tennivalót, hiszen csak olyan feladatot kellene adni a tanulóknak, amellyel meg tudnak birkózni. Ez azonban nem ilyen automatikusan megy, a gyakorlati megvalósítást több dolog is bonyolítja.

Az egyik ilyen, hogy hiába oldja meg a feladatot a tanuló, ha az túl könnyű, ha nem teszi próbára erőit, akkor nem eredményez igazi sikert. Egy másik probléma, hogy kudarcot sem csak az okozhat, ha valaki nem tudja jól megoldani a feladatot. Az is balsiker lehet, ha lemarad a társak között, ha a pedagógus által támasztott követelmény túl magas, ha folyamatosan többet várnak el tőle, mint aminek teljesítésére képes. Azok a feladatmegoldások hozhatnak eredményt az igényszint növekedésében, amelyek teljes erőbevetést igényelnek — a pillanatnyi teljesítőképesség felső határa közelében.

A jobb képességű tanulók igényszintjének növelés viszonylag egyszerűbben megoldható, de sok gondot okoznak a gyengébb teljesítményű tanulók. Ha az utóbbiak sorozatosan rossz osztályzatot kapnak, akkor igényszintjük csökken, ezzel együtt fokozatosan elvesztik *önbizalmukat is,* és ez gátolja a jó teljesítményt. Hogyan lehet e folyamatot megállítani, illetve megfordítani? Ennek két fő alapvető feltétele van. Egyrészt az egyéni képességekhez mért feladatokat kell adnunk, másrészt a feladatok megoldásainak értékelésekor ki kell emelni a sikeres mozzanatokat. Fontos ez, hiszen meg kell nyernünk a tanulókat a tanulásnak, és ehhez a sikereken keresztül vezet az út. Ha sorozatosan kudarc éri a gyereket — erőfeszítései ellenére, akkor eltávolodik a tanulástól és az iskolától is, a benne rejlő értékeket nem tudjuk kibontakoztatni. Ebből a szempontból különösen sok a hiba a pedagógiai gyakorlatban, és ezek a gyerek számára további sorsát illetően komoly következményekkel járhatnak. (Vö.: Cserné, 1986)

Ezek a gondolatok átvezetnek egy másik problémakörhöz, *a tanulás motiválásához. Nem véletlen, hogy sok gyerek nem szeret iskolába járni. Ennek egyik fő oka, hogy gyakran nem teremtjük meg a tanulói tevékenység pozitív motivációs hátterét.* Az averzív (idegenkedést kiváltó) motívumokkal is rá lehet bírni a gyereket a tanulásra, de ilyenkor főleg azért tanul, hogy elkerülje a nemtanulás következményeit. Ennek természetesen megvan a maga „ára”: a gyerekben az iskolától való menekülés és gyakran erős félelem, szorongás alakul ki. Ez pedig kimondottan káros mind a képességek, mind a személyiség fejlődésében. (Vö.: Holt, 1991; Kierkegard, 1993) A pozitív külső motiváció esetén (ilyenkor azonosul a motívummal a tanuló) általában kevesebb pszichés energiát felhasználva tudják elvégezni a cselekvést — többnyire magasabb teljesítményszinten. A pozitív motivációs eszköztárnak egyik központi elemét jelentik a tanulói öntevékenységre épülő korszerű tanítási-tanulási módszerek, ezek nélkül nehezen teremthetők meg a tanuláshoz fűződő megfelelő viszony alapjai. (Vö.: Balogh, 1987) Ugyancsak nehezen tudunk a fentiekben eredményt elérni, ha nem alakítjuk ki a gyerekekben a gazdaságos és hatékony tanulás egyéni módszereit. (Vö.: Balogh, 1993) A kudarcok hátterében nagyon sokszor ez a tényező áll.

C) A hatékony teljesítményértékelés pszichológiai és pedagógiai elvei

Már az előzőekben is felvillant, hogy a tanulói siker- és kudarcérzés nagymértékben függ a pedagógusok értékelő tevékenységétől. Ugyanazt a teljesítményt kudarcként és sikerként is megélheti a gyerek — a pedagógus (és természetesen a szülő) értékelő módszereitől függően. A következőkben áttekintjük a legfontosabb szempontokat,

amelyek úgymond megkerülhetetlenek *a sikeres értékelő munkában.* Felsorolásszerű lesz ez, mintegy összefoglalva az eddig leírtakat.

— Az értékelés funkciói közül jobban kell érvényesíteni a fejlesztő funkciót. Ennek a lényege, hogy az értékelés eszközeivel is próbáljuk közelebb hozni a tantárgyat, általában a tanulást a gyerekhez. Ma inkább az értékelés szelektáló funkciója kap nagyobb szerepet, ez nem szerencsés.
— A tanulói tevékenykedtetés során olyan légkört kell teremteni, amely a tanulói képességek maximális kibontakoztatását teszi lehetővé a feladathelyzetben. A felesleges izgalom rontja a teljesítményt.
— A képességek, a tudás mérése közben az egész embert figyeljük, az értékelés legyen humánus. Figyelembe kell vennünk ennek szellemében a gyerek tanulásban mutatott erőfeszítéseit, valamint azt is, hogy a teljesítményszint növekszik-e vagy csökken — a tanuló képességeit alapul véve. (Ez nem az osztályzatra vonatkozik elsősorban, hanem más értékelési eszközökre!)
— A tanulóknak érezniük kell, hogy munkájuk eredményes. Ez ad újabb erőt a feladatok megoldásához. Ha a gyerek azt érzi, hogy erőfeszítései nem hoznak gyümölcsöt, vétót emel a tanulás ellen, és akkor már nehéz megfordítani a folyamatot.
— A tanulóknak ismerniük kell az egyes érdemjegyekhez fűződő követelményeket. Ne legyen ebben titokzatosság, és fontos a következetesség is az értékelésben. Ehhez természetesen a pedagógusoknak is világos, jól felépíthető követelményrendszert kell kapniuk a tantervben — ez ma még alig jellemző.
— Az értékelés eszközrendszerében fontos elem az osztályozás, de csak az egyik eszköz. Annál jobban tudom megvalósítani a fejlesztő értékelést, minél gazdagabb az értékelési eszközrendszerem: sokkal többet kellene alkalmazni a verbális és nem-verbális kommunikációs formákat. Ezek jóval hatékonyabbak lehetnek, mint az osztályzat, azonban ehhez is megfelelő kapcsolatra van szükség pedagógus és gyerek között.
— Az értékelés nemcsak azért fontos eszköz, mert ezzel a pedagógus buzdíthat, nevelhet, de le is sújthat, hanem azért is, mert az értékelés során kell eljuttatni a tanulót oda, hogy e funkció kívülről belülre helyeződjék át, és kialakuljon az értékelési képessége. Ehhez csakis a saját tevékenység, valamint a mások értékelésén keresztül vezet az út: tehát a tanulókat is be kell vonni a többoldalú teljesítményértékelésbe.

6. Elengedhetetlen feltétel: a család és iskola együttműködése

Bár a fentiekben azokat a tényezőket vettük szemügyre, amelyek leginkább meghatározzák a gyerekek iskolához fűződő viszonyát, de nem lehet figyelmen kívül hagyni ebben sem *a család és az iskola együttműködését*. Bármennyire is törekszik az iskola a megfelelő légkör kialakítására, ez egyedül nem megy. A szülők és pedagógusok folyamatos kapcsolata, a kölcsönös bizalom könnyítheti meg az iskola erőfeszítéseit, és hozhat igazi eredményt is. A család intim szférájában gyökerezik elsődlegesen a gyerek emocionális egyensúlya, ezt az iskola nem tudja pótolni, bármennyire is sikerül a gyerek gazdag interperszonális kapcsolatrendszerét az utóbbi helyen is kialakítani. Akkor lehet igazán eredményt elérni a személyiségfejlődésben, ha e két oldal egymást erősíti, ha a gyerek van a középpontban otthon is és az iskolában is. (Vö.: Ehrat—Nattmüller—Frick, 1991)

Jegyzetek és ajánlott irodalom

Bagdy Emőke — Telkes József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

Balogh László: *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

Balogh László: *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai.* KLTE, Debrecen, 1993.

Buda Béla: *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

Correll, W.: *A tanár-diák viszony.* In: *Neveléslélektan II.,* Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

Cserné Adermann Gizella: *Önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

G. Donáth Blanka: *Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.

Gergencsik Eszter: *Kreativitás és közösség.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

Gordon, Thomas: *A tanári hatékonyság fejlesztése.* Gondolat, Budapest, 1990.

Holt, John: *Iskolai kudarcok.* Gondolat, Budapest, 1991.

Kelemen László: *Pedagógiai pszichológia.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.

Kierkegard, Soren: *A szorongás fogalma.* Göncöl Kiadó, Budapest, 1993.

Klein Sándor: *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője.* Juhász Gy. Tanárképző Főiskola, Szeged, 1984.

Kulcsár Tibor: *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

Ranschburg Jenő: *A szülői magatartás és a nevelői attitűdök hatása a gyermeki viselkedésre.* In: *Pszichológiai Tanulmányok* XIV., Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.

Ehrat, F.—Nattmüller—Frick, F.: *A nehezen kezelhető gyermek.* Gondolat, Budapest, 1991.

Ryans, D. G.: *Tanári magatartásformák és tulajdonságok vizsgálata*. In: *Neveléslélektan, II.,* Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

Szatmáriné Balogh Mária: *Csoportfejlődés és csoportdinamika.* KLTE, Debrecen, 1992.

Szekszárdi Ferencné: *Konfliktusok az osztályban.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

Ungárné Komoly Judit: *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.

Veczkó József: *Gyerekek, tanárok, iskolák.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.