

Szász Judit

Összevont tanulásszervezés 1–4. osztályban

Az összevont tanulásszervezés gyakorlata Magyarországon és Romániában

(folytatás az előző lapszámából)

A magyarországi osztatlan/részben osztott osztályos tanulásszervezés múltjáról, jelenéről, nehézségeiről és sikereiről számolnak be az *Adassék meg nektek hittel végzett munkátok öröme...* (5), valamint a *Kisiskolák szervezése és működése ma* (6, 7) című tanulmánykötetek szerzői. (Néhány cím a tartalmukból: Kelemen Elemér: *A kisiskola a magyar oktatás történetében*. Dokumentumok a kisiskolai oktatás történetéből; Salamon József: *A kölcsönös tanítás módja* – részletek; *Az 1858. évi református népiskolai szervezet* – részletek; Zolich Károly: *Gyakorlati szempontok a népiskolai tanterv revíziójához* – Néptanítók Lapja 1896; Ember János: *Az osztatlan iskolák kérdése* – Magyar Pedagógia 1896; *Az 1942-es református népiskolai tanítás terve és útmutatása* – részletek; Melnyikov: *A tanító munkája az osztatlan és a részben osztott iskolában* – részletek; Kereszty Zsuzsa: *Településfejlesztés – kisiskolafejlesztés. Tapasztalatok és szempontok*; Richter Sándorné: *A tanítási-tanulási folyamat tervezése, szervezése és irányítása az összevont osztályokban*; Oppelt Józsefné: *Eszközhasználat az összevont osztályú kisiskolákban*; Demeter Katalin: *Tevékenység – tanulás – differenciálás – értékelés*.)

Az osztatlan/részben osztott osztályok számára készült magyarországi tantervek készítői által ajánlott tanulásszervezési megoldás a „párhuzamos óravezetés”, ezért a *Kisiskolák szervezése és működése ma* című kötetből Richter Sándorné idevágó írását idézzük:

„... az összevontság feltételei között is lehet lényeges színvonalbeli különbségekről beszélni, s elképzelhetők e hátrányos helyzetben belül is jó, sőt optimális megoldások. Amíg tehát az összevontság kényszere fennáll, nem a hátrányos helyzetben belüli siránkozás, a passzív túlélési politika a helyes, hanem az adott lehetőségek optimális kihasználására való törekvés.”

Richter Sándorné összefoglalja az összevontság sajátosságait és problémáit:

Sajátosságok:

- a) több osztálycsoport van jelen;
- b) nincs külön tanterv (Magyarországon már van – Sz. J.), más az óraterv;
- c) a tantervi követelményeket a közvetlen és az önálló foglalkozású órák együttes tervezésével és vezetésével kell elérni;

- d) a jelentős számú önálló óra miatt az egyes osztályokra jutó közvetlen pedagógiai irányítás időben sokkal kevesebb, a pedagógus megosztott;
- e) a kevés közvetlen óra miatt a tananyagban válogatni és súlypontosítani kell;
- f) nem lehet egy tanítási órában gondolkodni, hanem a tanítás-tanulás teljes folyamatát (legalább egy ciklust) kell átlátni.

Problémák:

- a) a tanulók életkoruk, tudásuk és képességeik szempontjából igen különbözők;
- b) a kevés közvetlen óra miatt gondot okoz a tananyag kiválasztása és elrendezése;
- c) az önálló órák hatékonysága nem kielégítő (a tanulók sok esetben a közvetlen órákon nem jutnak el a tananyag megértéséig, rendszerint nem kielégítő az elsődleges rögzítés); továbbá gátolja az önálló munkát az általános képességek alacsony szintje, a magatartási problémák, az önálló tanulási szokások és a jó tanulási technikák kialakulatlansága;
- d) a pedagógusok még mindig tanítási órákban és nem folyamatokban gondolkodnak, az osztályokat elkülönítve kezelik, és szigorú tantárgyi keretekben mozognak. Ezt a beidegződést sajnós a hagyományos pedagógiai gyakorlat is megerősíti.

Olyan megoldás keresésében, amely építene az összevont oktatás előnyeire, és csökkentené, illetve kompenzálná a hátrányait, Richter S-né és munkatársai kidolgozták a párhuzamos óravezetés és feladatrendszeres oktatás elméleti és gyakorlati kereteit. A párhuzamos óravezetés lényege 2-2 osztálycsoport párosítása. A közvetlen órák anyagát úgy tervezzük, hogy a feldolgozás során a tanító „kiléphessen” a közvetlen óra vezetéséből. Ennek figyelembevételével történik az önálló foglalkozások megtervezése, ahol a tanulók szakaszosan kapják meg a feladatokat, és ekkor történik meg az ellenőrzés, értékelés és a javítás is. Kétféle párhuzamos óravezetési típust különböztetnek meg:

- a) *szervezési szempontú* – különböző tantárgyak esetén vagy azonos tantárgyak nagyon eltérő tananyagának feldolgozásakor;
- b) *tartalmi szempontú* – azonos tantárgyak esetében.

A párhuzamos óravezetés előfeltételei:

- az összevonas ideális beállítása: 1–2. vagy 3–4.;
- sávos órarend készítése: az azonos tantárgyak a különböző osztálycsoportokban ugyanabba az időszávba kerülnek;
- a tananyag és a követelménye szerveződésének maximális ismerete, gazdag metodikai kultúra;

- a tantárgyi sajátosságok kihasználása – pl. a matematikai fogalmak épülése elsőtől negyedik osztályig;
- a tanulók egyéni képességeinek ismerete;
- különböző tanulási technikák megtanítása;
- másfajta tervezés;
- tanulásirányítási rutin;
- a pedagógus részéről együttműködő, segítő, demokratikus, indirekt irányítási stílus;
- a tanulók részéről az alapvető készségek, képességek fejlettsége (olvasás, írás, önellenőrzés stb.), a minimális ismeretek megléte, motiváltság az együttműködésre, az aktív tevékenységre.

A feladatokat nem kizárólag osztálycsoportokra, hanem képességszint szerint is válogathatjuk, nívócsoportok, osztályok közötti átjárhatóság elve alapján.

Az integráció lehetősége az összevontság körülményei között maximálisan kihasználható. A feladatrendszerben gondolkodás azt jelenti, hogy az önálló foglalkozások egy-egy témáját megfelelő feladatsorokkal dolgozzák fel. A tervezésnél, a feladatok válogatásánál és szerkesztésénél ügyelni kell az alapvető gondolkodási műveletek és struktúrák kifejlesztésére és gyakorlására. (A megnevezett tanulmánygyűjteményben – *Kisiskolák szervezése és működése* – mintákat is találhatunk a párhuzamos óravezetés és feladatrendszeres oktatás tervezéséhez: 133–163. p.)

Hasonló szemléletmódot képvisel Holjevitz Ferencné (7, 197–218. p.), aki *az összevont osztályos tanulásszervezést a differenciálás, hátránykompenzálás és tehetséggondozás kitűnő terepének nyilvánítja*. Mint írja, az összevont osztályok foglalkoztatásának lényege a pedagógiai folyamat belső differenciálása, vagyis az egyéni képességek optimális fejlesztése. Ez jelenti egyrészt a lassabb ütemben haladók, tanulási hibákkal küszködők segítségét, a lemaradók felzárkóztatását (hátránykompenzálás), a gyorsabban haladók fejlesztését (tehetséggondozás). A *differenciálás* két szempontból történhet meg: mennyiségi és minőségi.

a) *Mennyiségi differenciálás* esetén a különbség csupán a feladatok számában van. Annál a tanulócsoportnál alkalmazható, ahol a tanulók tudása megfelelő, de az önálló munkavégzésük tempója eltérő. Kevésbé hatékony a fejlesztésben, mert csak a tanulási tempóban levő különbségeket veszi figyelembe.

b) *Minőségi differenciálás* esetén a különbség a feladatok tartalmi (tény, fogalom, összefüggés) és/vagy műveleti (ismeret, megértés, alkalmazás stb.) szintjében van. Annál a tanulócsoportnál alkalmazható, ahol a tanulók tudása különböző szintű és minőségű; a megoldáshoz szükséges és alkalmazható eszközök begyakorlottsága eltérő (műveleti tudás, algoritmikus tudás,

könyvhasználat stb.); a tanulás, a problémamegoldás színtere eltérő (pl. valós tárgyi környezetben, modellekkel, absztrakt szinten tud eredményesen dolgozni). Hatékonyabbnak bizonyul, mint a mennyiségi differenciálás. Tanulásszervezés szempontjából fontos – teszi hozzá Holjevitz F-né –, hogy *a tanulók rugalmas csoportokban dolgozzanak, vagyis mindig az aktuális tudásszint, teljesítmény alapján történjék a csoportba sorolás.* (Tehát nem életkor szerint!) Álláspontjának megerősítése végett a szerző pontokba szedi az összevontság kedvező tényezőit a differenciálás szempontjából.

a) *Szervezésben.* Az egy osztályban levő, együtt tanuló több évfolyam lehetőséget ad:

- az egymástól tanulásra. Lesznek olyan tanulók, akik külön számkra tervezett feladat nélkül elsajátítják a magasabb évfolyam tudásanyagát (tehetséggondozás).
- A magasabb évfolyamon lemaradó tanuló könnyen bekapcsolódhat az alacsonyabb évfolyam munkájába, ha tudása hiányos, bizonytalan, egyes képességekben nem érte el a megfelelő szintet. A tanító külön tervezése nélkül is megvalósulhat a differenciálás. A tanulók tudásuk, képességük szintje alapján végzik tevékenységüket. Ekkor felbomlik az osztálykeret, és megvalósul a minőségi differenciálás. Ezt a differenciálást megkönnyítik a hagyományostól eltérő összevonások: 1–2., 3–4., 1–2–3., 2–3.

b) *Tervezésben. Tanórák helyett a tanulási-tanítási folyamatban gondolkodjunk évfolyamon belül, évfolyamok között* (fejlesztésben, nem feladatban, tanórákban gondolkodunk). A tananyagokat és tantárgyakat lehetőség szerint hangoljuk össze. Pl. egyszerre legyen az osztályoknak a magyar, matematika vagy a környezetismeret órája. Azonos témakörben folyik a tanulás, a tananyagtervezés integrált. Ez a fajta tervezés megkönnyíti a felkészülést, az átlépési lehetőségeket, a visszacsatolásra épülő korrekciós munkát. *A tanító nem osztálycsoportra, hanem nívócsoportra tervez!*

c) *A párbuzamos óravezetés előnyei a tanulási-irányítás szempontjából:* több idő jut a közvetlen segítségre, irányításra. Ez különösen fontos a tanulási nehézséggel küszködő, motiválatlan, kevés önbizalommal rendelkező tanulóknál. Optimális időre eshet az ellenőrzés, értékelés.

Összevont osztályok esetében tehát a minőségi differenciálás megvalósulhat évfolyamon belül vagy évfolyamok között. Mikor melyik változatot alkalmazzuk?

– *Évfolyamon belüli differenciálást* alkalmazhatunk a tanulási folyamat bármely szakaszában, jellemzően gyakorlaskor (műveletek, algoritmusok, eszközhasználat stb.), alkalmazáskor.

– *Évfolyamok közötti differenciálást* minimumszintű feladatok, tudnivalók begyakorlásakor, ismeretek aktualizálásakor, felelevenítések, fogalmak kiegészítések és elmélyítések, diagnosztizálás, előzetes információk gyűjtések vagy bármilyen szintű gyakorlás. Célunk a felzárkóztatás és a tehetség gondozás.

A hatékony differenciálás feltételei

A tanítónak pontosan kell ismernie: a tanulók egyéni képességeit, az eredményes tanulás feltételeit, a rendelkezésre álló eszközrendszert (munkaeszközök, könyvek, audiovizuális eszközök). A pedagógusnak tudnia kell az évfolyamok követelményeit, követelményszintjeit, tananyagát. Azt, hogy a hiányzó láncszem pótlásához hova kell visszanyúlni, mely osztály tananyagához. Tudnia kell, milyen a tanulók motivációs bázisa, a tanulás mely fajtája, szintje aktivizálja leginkább a tanulót, milyen szintű a tanuló feladatmegoldó képessége. Érzékeny-e a tanuló a feladatban rejlő problémákra, képes-e az utasításnak megfelelő feladatvégzésre, a munkaeszközök eszközszintű használatára, milyen az önellenőrzés technikája, milyen a figyelem terjedelme, tartóssága, koncentrálhatósága, rugalmassága, átállíthatósága stb.

Mindezen ismervek figyelembevételével történik a megfelelő szintű feladatsor összeállítása, a tanulók csoportba sorolása, és annak eldöntése, hogy milyen irányítással, mennyi ideig dolgoznak a csoportok, és mikor milyen módon történik a visszacsatolás.

A tanítási óra előkészítésében a következő lépések követendők:

- annak tisztázása, hogy a megtanítandó vagy gyakorlásra kiszemelt anyag milyen művelet, algoritmus tudását és milyen készség-, képességszintet feltételez;
- felmérni, hol helyezkedik el a tanulók tudása a követelményekhez viszonyítva;
- a megfelelő mennyiségű és minőségű anyag kiválasztása;
- tevékenységek és feladatsorok összeállítása, a logikai rend megtervezése, a megoldáshoz szükséges eszközök kiválogatása, a feladatmegoldás idejének megállapítása;
- annak megállapítása, hogy mikor milyen irányítással dolgoznak a csoportok, hogy milyen arányban valósuljon meg a közvetlen és közvetett irányítás.

Összevont tanulásszervezés a romániai magyar kisebbség közoktatásában

A nevelés- és iskolatörténet a tanulás-tanítás megszervezési lehetőségeinek széles skáláját termelte ki az idők folyamán. A naprakész gyermeklélektani és antropológiai tudományos tények alapján a reformpedagógiák nem egy esetben szándékosan mondanak le az életkorilag homogén, azaz hagyományos tanulói osztályok szervezéséről, és hoznak létre vegyes életkorú gyermekcsoportokat. Mindezek ellenére, számos okból kifolyólag (ösztönös ellenállás az újjal szemben, képzésbeli hiányosságok, kellő tájékozottság hiánya, beszűkült szakmai látókör, ráállás a rutinra, taneszközhány, munkakörülmények kifogásolhatósága, szakmai és területi elszigeteltség stb.), a romániai magyar oktatásban érdekelt, szimultán osztályokat irányító tanítók többsége teherként, nyűgként, áldozathozatalként éli meg sajátos szakmai helyzetét. Nehéznek tűnő, de talán mégsem hiábavaló kezdeményezés párhuzamot vonni a viszonylag „gazdag” reformpedagógiai iskolák és a mi vidéki, néhol bizony még vezetőkes vízzel sem rendelkező kisiskoláink között. A számításba vehető nagy reformpedagógiai rendszerek (Dewey, Montessori, Dalton-terv, Jénaterv-iskola, Freinet) témánkat érintő vetületeit áttekintettük, a továbbiakban felvázoljuk a romániai magyar összevont osztályok helyzetét, különös tekintettel a Kolozs megyei sajátosságokra.

A 2002-es népszámlálás adatai alapján Romániában 1 434 377 személy vallotta magát magyar nemzetiségűnek, ez az összlakosság 6,6%-át jelenti. 50 036 gyermek tanult magyar tannyelvű elemi osztályokban. (Az adatok dr. Murvai László szerkesztésében megjelent, *A romániai kisebbségi oktatás dimenziói 1993–2003* című tanulmányából származnak.)

Azokon a vidékeken kívül, ahol a magyarság ma is tömbökben él (pl. Háromszék, Partium), számos megyében már a nagyobb települések sem képesek biztosítani az osztott osztályos magyar tagozat működtetéséhez szükséges gyermeklétszámot. Sajnos nem rendelkezünk pontos kimutatással azt illetően, hogy az említett 50 036 gyermeket befogadó elemi osztályok közül országos szinten, megyei lebontásban hány működik osztott, és hány osztatlan/részben osztott szervezeti keretben.

Saját felmérésünk alapján vázoljuk fel a Kolozs megyei helyzetet a 2002/2003-mas tanévben:

- magyar tannyelvű közoktatási intézményben nyilvántartott magyar gyermekek száma: 1260;
- ebből osztott (életkorilag homogén) osztályba jár 455 gyermek;

- osztatlan/részben osztott osztályba jár 805 gyermek;
- Kolozs megye 50 településén működtek az említett tanévben összevont osztályok, összesen 64, ebből 17 osztatlan, 47 pedig részben osztott. Egy évvel később, a 2003/2004-es tanévben az összevont osztályok száma 64-ről 72-re gyarapodott.

A szimultán szervezés sajátosságaival, helyi alkalmazási specifikumaival kapcsolatos kép alakítása végett kérdőívvel fordultunk a megye érintett tanítóihoz. A kérdőív három részből állt: az első a tanító személyi adatait tárta fel, a másodikban (a kérdőív gerince) arra kerestük a választ, hogy a szimultán szervezeti keret milyen jellegzetességek megjelenését eredményezi az oktatási folyamat egyes összetevőire nézve (pl. tervezés, célmegfogalmazás, tananyag kiválasztása és hasznosítása, tanítási módszerek, eszközök, munkaformák, értékelés, magatartásformálás, tanító-tanulók kapcsolata, tanulók közötti kapcsolat, osztályhangulat). A harmadik rész a tanító szakmai közérzetét vizsgáló kérdéseket tartalmazott.

A válaszoló tanítók számára a különböző szintű *célok megfogalmazása* nem okoz különösebb nehézséget. A kötelező tananyag mellett mindegyikük használ pótlásként, látókör bővítésként, avagy a tanulók szokatlanul gyors munkatempója miatt kiegészítő tananyagot.

Nagyon érdekesnek találjuk a tanítók *módszerpreferenciáját*. Az eredmények alapján úgy véljük, ezen a téren (is) sok tennivaló vár ránk. A felsorolt 10 módszer közül – előadás, magyarázat, elbeszélés, tanulói kiselőadás, megbeszélés, szimuláció/szerepjáték/játék, vita, szemléltetés, projektmódszer, kísérlet – javarészt „tanítócentrikus” módszereket részesítettek előnyben (pl. magyarázat, szemléltetés, elbeszélés, sőt mi több, néhány kérdőívben az előadás vezeti a toplistát), míg a kimondottan gyermeki tevékenységet feltételező módszerek (pl. vita, szerepjáték, szimuláció, tanulói kiselőadás) háttérbe szorulnak. Elkészítő és elgondolkodtató, hogy a *projektmódszer*, mint a szimultán tanulásszervezés egyik legkézenfekvőbb módszere, szinte mindenik rangsorolásban az utolsó előtti vagy az utolsó helyen kullog. Mint utólag kiderült, a vidéki oktatók zöme számára teljesen ismeretlen a projektmódszer!

Az is meglepő, hogy a *munkaformák* vonatkozásában a legtöbb tanító a frontális szervezésre szavaz, a csoportmunka a második helyen áll, az egyéni és egyéniesített pedig hasonló arányban szerepel a választások között.

A *szimultán osztály előnyeként* a tanítók főleg a szociális tanulás, az önállósodás kiemelkedő lehetőségét domborítják ki. Pl. „megtanulnak önállóan dolgozni”, „a nagyobb gyerek példaképe a kicsinek”, „segítségadás, egymás ösztönzése”, „a nagyokban kialakul a felelősségérzet”. Néhány tanító megközelelti a kérdést a tanulmányi eredményesség szempontjából is: „a kicsi akarva-

akaratlanul megtanul olyasmit is, ami számára még nem kötelező”, „a kisebbek észlelhetik a nagyobb osztályok követelményeit”, „a nagyobb évfolyamosok sokat ismételhetnek”.

A *szimultán szervezés hátrányaként* könyvelik el: „elvonják egymás figyelmét”, „alacsonyak a létszámok”, „nincs versenyszellem”, „a különböző életkor”, „a tanulók tevékenysége korcsoportonként történik”, „a kisebbek rosszat is tanulhatnak a nagyobbaktól”, „kevés az évfolyamokra fordítható idő”. Öröndetes, hogy több tanító egyáltalán nem értékeli hátráltató körülményként az összevont szervezést.

Arra a kérdésre, hogy „Szeretne-e osztott osztályban tanítani?”, többen válaszoltak igennel. Az indoklások között a következőket olvashattuk:

– Igen, megpróbálnám. Könnyebb lenne, több elégtételelem lenne.

– Igen, jobban és sikeresebben végezhetném munkámat. Hiszen így ugyanazt a tantervet kell megvalósítanom, ugyanannyi idő alatt, mint az osztott osztályokban.

– Igen, alaposabban lehetne dolgozni, beleférne a játék, rajz, szórakoztató feladat is.

Néhány a nemmel válaszoló indoklásai közül:

– Nem, másként nem is tudnám elképzelni a vidéki oktatást, igazi „nagy család” irányítója vagyok.

– Nem, mert összevont osztállyal foglalkozni nem hátrányos.

– Nem, mert ilyen körülmények között a gyermek jobban megtapasztalja, hogy egymáshoz türelmesnek, megértőnek, segítőkésznek kell lenniük.

Olyan tanítók is akadtak, akik ingadoztak az igen-nem válasz között:

– Igen is, mert biztos könnyebb lenne, meg nem is, mert már megszoktam és szeretem így.

– Az én részemről könnyebb volna osztott osztályban tanítani, de a tanulók szempontjából azt tapasztalom, hogy több jártasságra, készségre, önállóságra tesznek szert, sokkal gyorsabbak a munkában.

Hogyan tovább?

A fentiek alapján kirajzolódnak az összevont osztályainkkal kapcsolatos *tennivalóink*. Először is el kell döntenünk, hogy meg akarjuk-e tartani őket? A válasz mindenképp igen kell hogy legyen. Ma már közhelynek számít, hogy az a település, amely feladja iskoláját, önmaga sírját ássa.

Nagyon sok vidéki szülő gondolkodik úgy, hogy ha gyermekét már óvodáskorban (!) vagy elemi iskolásként – nem kis áldozat árán – bejuttatja egy városi óvodába vagy iskolába, azzal ugyanazt a – szerinte – megfelelő startolási szintet biztosítja neki, mint amivel a városi gyermek indul. Nagy, modern iskola, „normális osztály”, jó nevű óvónő, tanító, városi milió, ahol a gyermek

sok mindent lát, hall, tanul, tehát tájékozottabb lesz, a gyermek a legnagyobb kincsünk, adjuk hát meg neki mindenből a legjobbat – valószínűleg ilyesfajta érvek vezetik a szülőt a döntés meghozatalakor. És nem utolsósorban a divat. Hiszen csak a mi utcánkból már hárman is bevitték a városba a gyermeket, pont az enyém maradjon itt a sáros faluban?

Véleményünk szerint ugyanolyan hiba a falusi gyermeket óvodás/kisiskolás korban behozni városi iskolába, mint a magyar anyanyelvű gyermeket román (vagy más) tannyelvű csoportba/osztályba íratni, olyan címen, hogy „jobbán érvényesülhessen majd az életben”. Vizsgáljuk meg ugyanis a helyzetet a gyermek szemszögéből. Mire van neki szüksége óvodás/kisiskolás korban?

– *Mozgástérre és alkalomra* – lehetőleg természetben. Hol találja ezt meg inkább, a szennyezettebb levegőjű forgalmas városban, vagy falun, a ház körüli udvarban, a kertben, a közeli berekben, erdőszélen, a patak partján?

– *Érzelmi biztonságra*. A gyermek elsődleges kötődéssel fűződik édesanyjához, másodlagos kötődéssel a család többi tagjához, a közeli hozzátartozókhoz. Ez a kötődési háló ugyanúgy szükséges az egészséges fejlődéséhez, mint a levegő vagy az élelem. A kötődés tartalma a ragaszkodás, szeretet, bizalom, segítőkészség. A kötődés funkciója – állítja Nagy József, a neveléstudomány híres szegedi professzora – a proszocialitás, „amely a kötődő felek védettségét, biztonságát, támaszát, szükség esetén megsegítését szolgálja; a pszichikum, a személyiség fejlődésének alapvető feltétele. [...] Kisgyermekkorban a családi kötődési háló a domináns” (10, 207–212. p.). Ha a gyermeket beküldjük a városba tanulni, kiemeljük a családjából, pontosan elsődleges és másodlagos kötődési lehetőségeitől fosztjuk meg. – Igen, de mennyivel okosabb lesz, mennyivel többet tanulhat a városban, nézd csak meg az értesítőjét! – hangzik a jóindulatú szülői okoskodás. Csakhogy mára már kiderült, hogy az életben boldogulás, a későbbi „beválás” előrejelzője, a kiegyensúlyozott személyiség szavatolója nem annyira az értelmi fejlettség (amit IQ-ban szokás mérni, és amiről az értesítő árulkodik, már amennyire...), hanem sokkal inkább az érzelmi intelligencia (EQ), vagyis az, hogy az ember mennyire képes saját magát és társait elfogadni, hogyan viszonyul önmagához és társaihoz, hogyan tudja megtalálni helyét csoportban, közösségben, hogyan képes szociális szerepeit ellátni, mennyire képes belső tartalékait mozgósítani. Ezek pedig a kisgyermekkor megalapozástól függenek, az akkor megtapasztalt érzelmi biztonságból, stabilitásból táplálkoznak, a sokféle tartalmas emberi kapcsolatból, ami pedig sokkal inkább sajátja a falusi életkörülményeknek, mint az emberi léptéket túlhaladott városénak.

– *Kíváncsiságának kielégítésére, a világ megtapasztalására.* Az óvodás/kisiskolás számára a világ a közvetlen környezetet, a természetet jelenti, amit lehetőleg konkrét tapasztalatszerzés (látás, hallás, szaglás, tapintás) útján kellene birtokba vennie. A városi gyermek számára a szemléltetés módszere gyakran azt jelenti, hogy képek, rajzok alapján tanítják meg, mutatják be neki a gyümölcsfa részeit, a háziállatokat, a veteményeskertet stb. A falusi gyermek tavasszal gyümölcsfát olt, lemeszeli a törzsét, közben látja, érzi, tapintja, megfigyeli, háziállatokat gondoz, gyomlál, kapál a veteményesben. A városi iskolás számára kimarad tehát a tanulás első lépése: az érzékszervek segítségével történő konkrét tapasztalás. Ezért ismeretei nem támaszkodnak olyan biztos alapra, mint amilyenre a falusi gyermeké támaszkodhatna, ha a kínáló lehetőségeket az arra érzékeny és képzett pedagógus irányításával kihasználná.

A fenti gondolatok megerősítést találnak Kereszty Zsuzsa (tudományos főmunkatárs, OKI Program- és Tantervfejlesztési Központ, Budapest) állásfoglalása által, aki a kistéleplések iskoláinak szakértőjeként egyértelműen az integrált osztályok kialakítása és fenntartása mellett tette le a voksot. *A kistéleplések hatalmas lehetőségeként értékelte azt, hogy ezekben az iskolákban szinte egyszerűbb úgy alakítani a gyermekekkel való kapcsolatot, a tantárgyi rendszert, az időbeosztást, a helyi tantervet, a pedagógiai programot, az iskola struktúráját, hogy fejlődéslelektani szempontból jó legyen a gyermekeknek, és megfeleljen a nyugat-európai gyakorlatnak.* Véleménye szerint a kistéleplési iskoláknak három területen van nagyobb esélyük, mint nagyvárosi társaiknak:

- a személyesség varázsában;
- a dolgoknak, a világnak, a tananyagnak az egységben láttatásában;
- a művészeti nevelésnek a megszokottnál nagyobb arányban való alkalmazásában.

Az egységben láttatás az alternatív iskolákban már helyet kapott, és nem tantárgyközpontú, hanem témaközpontú tananyag feldolgozást jelent.

Érdemes lenne tehát megerősíteni az összevont osztályaink pozícióját, egyrészt a vidéki családok kampányszerű tájékoztatásával, másrészt a kistéleplések iskolái által nyújtott szolgáltatások magasabb színvonalának biztosításával. Köztudott, hogy jelenleg zajlik a Vidéki Oktatás Fejlesztéséért Program, amely a kistéleplések pedagógusainak szakmai-módszertani képzését, valamint az iskolák infrastruktúrájának a bővítését célozza. Ez még nem elég. Szükséges lenne a tanítókat további képzési programokba bevonni.

Ami a jövődöbéli óvónők/tanítók kezdeti képzését illeti, döbbenetes az a tanterv, amely alapján a tanító/óvóképző főiskolák dolgoznak. Legújabb változata elenyészővé csökkenti a pedagógiai gyakorlatra szánt órák számát, a

szimultán oktatás tényét-valóságát pedig teljesen elhanyagolja. Annak ellenére, hogy a kezdő tanítók zömükben összevont osztályban kezdik pályafutásukat, szakmai felkészítésük (még az a kevés is) kizárólag osztott osztályokban történik. A kolozsvári főiskola, illetve elődje, a tanító-/óvodapedagógus-képző középiskola, saját kezdeményezésre néhány tanévben kiküldte diákjait egyhetes vidéki szakmai gyakorlatra, aminek célja éppen a szimultán oktatással való ismerkedés, más munkakörülmények megtapasztaltatása volt. Erre hivatalos keret nem létezett, a jelenlegi tanterv tovább csökkentett gyakorlati óraszámát pedig lehetetlenné teszi akciónk folytatását.

Távlatnyitó összegzés

Befejezésül sorakozzon itt néhány, részben olyan magyarországi megyei pedagógiai intézetek szolgáltatás kínálatából kölcsönzött *feladat*, amelyek felvállalása közelebb vihetne a célhoz, az összevont tanulásszervezés szakszerű kivitelezéséhez, településenként sajátos arculatának kialakításához, és (miért ne?) a szimultaneitás önkéntes, tudatos választásához:

- pályázati tanácsadás;
- az iskolák, pedagógusok felkészítése a nemzeti kerettanterv alkalmazására;
- segítségnyújtás a pedagógiai programok, helyi tantervek elkészítésében, adaptálásában, figyelembe véve a település sajátosságait, hagyományát, szokásait, kultúráját;
- alternatív pedagógiai módszerek megismertetése (kooperatív tanulási technikák, differenciált tanulásszervezés, projekt módszer, tantárgyi keretek fellazítása, tanulási idő és helyszínek rugalmas kezelése, térberendezés funkcionálissá tétele);
- különböző tantárgy-pedagógiai tanfolyamok szervezése;
- pedagógiai-pszichológiai tanfolyamok szervezése;
- mentálhigiénés programok szervezése;
- szaktárgyi szaktanácsadó-hálózat működtetése;
- alapítvány létrehozása, amely pártfogása alá venné az összes romániai magyar tannyelvű összevont osztályt (Magyarországon 1994 óta tevékenykedik a Kisiskolák Alapítvány);
- jogi és gazdálkodási tanácsadás az intézmények részére.

Bibliográfia

1. „Adassék meg nektek hittel végzett munkátok öröme...” *Dokumentumok, tapasztalatok és gondolatok a kisiskolákról*. I–II. kötet. 1993, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet.
2. Richter Sándorné: A tanulás irányítása az összevont osztályú tanulócsoportban. A párhuzamos óravezetés. In Sántha Attiláné (szerk.): *Kisiskolák szervezése és működése ma*. Pécs, 1992, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet.
3. Holjevitc Ferencné: Differenciálás, hátránykompenzálás és tehetséggondozás az összevont osztályú tanulócsoportban. In Sántha Attiláné (szerk.): *Kisiskolák szervezése és működése ma*. Pécs, 1992, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet. 197–217. p.
4. *Curriculum Național*. 1995, M.Ed.C.
5. Murvai László (red. coord.): *Dimensiuni ale învățământului minorităților naționale din România*. Ediție jubiliară 1993–2003. București, 2003.
6. Erdei Ferenc – Szász Dezső – Schneider Antal: *Tanítói kézikönyv az összevont osztályok tanítóinak*. Déva, 1999, Corvin.
7. Kereszty Zsuzsa: *Kistelepülések iskolái – ma. Értékek és felelőségek*. Elhangzott 1999 szeptember 29-én Mórahalmon, közoktatási szakmai konferencián.
8. Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2002, Osiris. 207–212. p.