
TANÓRAI DIFFERENCIÁLÁS

OKTATÁSI PROGRAMCSOMAG A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZÁMÁRA



ÍRTÁK: KOPP ERIKA
OLLÉ JÁNOS
ZÁGON BERTALANNÉ



KÉSZÜLT A NEMZETI FEJLESZTÉSI TERV HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM 2.1
INTÉZKEDÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉNEK BIZTOSÍTÁSA AZ OKTATÁSI
RENDSZERBEN KÖZPONTI PROGRAM „A” KOMPONENSE KERETÉBEN

Szakmai vezető

Kovács Gábor

Projektvezető

Lazányi Krisztina (2006–2007)

Simonné Csömöri Brigitta (2007–2008)

Lektorálta

Nahalka István

Vámos Ágnes

© Kopp Erika, Ollé János, Zágón Bertalanné, 2008

© Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 8/211/A/1/diff/kcs/K

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság

Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: 06 1 477 3100

Fax: 06 1 477 3136

*A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem hozható.
A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.*

Tartalom

| | |
|--|------------|
| Pedagógiai koncepció | 5 |
| Programterv | 15 |
| Tematikus egységek | 23 |
| 1. tematikus egység. Én és a differenciálás | 25 |
| 1.1 modul: A hátrányos helyzet (Hallgatói elképzelések a differenciálással, roma származással és hátrányos helyzettel kapcsolatban)..... | 27 |
| 1.2 modul: Felkészülés a kurzusra (Fejlesztendő tanári képességek rendszere, előzetes énkép, portfólió készítése)..... | 32 |
| 2. tematikus egység. A differenciált tanulásszervezés | 37 |
| 2.1 modul: Egységesség, differenciálás és adaptivitás a tanítási-tanulási folyamatban..... | 39 |
| 2.2 modul: Differenciált tanulásszervezés az osztályteremben | 43 |
| 2.3 modul: Reformpedagógia és differenciálás | 48 |
| 2.4 modul: A differenciált tanulásszervezéssel kapcsolatos tévképzetek | 53 |
| 3. tematikus egység. Gyermekmegismerés, pedagógiai diagnózis. Egyéni fejlesztési tervek készítése | 57 |
| 3.1 modul: Módszerek a tanulók megismerésére: a családi háttér, a szocioökonómiai státusz | 59 |
| 3.2 modul: Módszerek a tanulók megismerésére: a tanulási sajátosságok megismerése..... | 65 |
| 3.3 modul: Módszerek a tanulók megismerésére: a társas kapcsolatrendszer megismerése, szociometriai vizsgálat | 71 |
| 3.4 modul: Módszerek a tanulók megismerésére: teljesítményvizsgálatok, szervezett iskolai vizsgálatok | 78 |
| 3.5 modul: A tanulási zavar fogalma. A diszlexia, diszkalkulia és egyéb „diszes” tünetek | 83 |
| 3.6 modul: Tanulási és viselkedészavarok felismerése, tanórai korrekciójának eszközei..... | 85 |
| 3.7 modul: Módszerek a tanulók megismerésére: tanulási motiváció | 87 |
| 3.8 modul: Módszerek a tanulók megismerésére: teljesítményattribúció és önértékelés..... | 93 |
| 4. tematikus egység. Differenciált tanulásszervezési lehetőségek a különböző tanulásszervezési módokban | 97 |
| 4.1 modul: Az individualizált munka lehetséges formái 1. – Dalton-plan | 99 |
| 4.2 modul: Az individualizált munka lehetséges formái 2. – A Freinet-féle szabad munka | 102 |
| 4.3 modul: Az individualizált munka lehetséges formái 3. – Heti terv a Jenaplanban | 104 |
| 5. tematikus egység. Tananyagszervezés. Tananyag- és taneszközfejlesztés | 107 |
| 5.1 modul: Mit tudok? | 109 |
| 5.2 modul: Mit tanítsunk? | 111 |
| 5.3 modul: Gyakoroljunk!..... | 113 |
| 5.4. modul: Melyiket válasszam? | 115 |
| 5.5 modul: A Montessori-eszközök..... | 118 |
| 5.6 modul: Játszva tanulom | 121 |
| 6. tematikus egység. Eszközrendszer. Értékelési eszközök | 125 |
| 6.1 Eszközrendszer..... | 127 |
| 6.2 Értékelési eszközök..... | 128 |

PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ

A differenciálás pedagógiai koncepciója

A differenciálás a pedagógusi tevékenységek egy jól meghatározható rendszerén túl olyan szemlélet, amely természetesen veszi a tanulók között meglévő különbségeket, illetve azt, hogy a különböző tanulók számára (a lehetőségek és korlátok figyelembevételével) megfelelő tanulásszervezéssel biztosítani kell az egyéni fejlődéshez szükséges optimális feltételeket. A differenciálás pedagógiai koncepciójában nem lehet definiálni két azonos tanulót, és ennek alapján nincs lehetőség a homogén csoport fogalmának az értelmezésére sem.

A képzési program sajátossága, hogy a differenciálást nemcsak a pedagógiai folyamat általános alapelvéként kezeli, hanem a program egészében kiemelt hangsúlyt kap a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók részvételével folyó oktatás során alkalmazott differenciálás elméleti és gyakorlati vonatkozásainak tárgyalása. A képzési programban a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók oktatásának sajátos kívánalmait a képzés minden részében fontos szempontként jelennek meg.

MIT GONDOLUNK A GYEREKEKRŐL?

- A képzési csomag tehát a differenciálással kapcsolatban abból az alapelvből indul ki, hogy minden gyermek önálló, egyedi, megismételhetetlen entitás, **nincsenek „átlagos” gyerekek**, legfeljebb olyan tanulók vannak, akik adott élethelyzetüknek, családi körülményeiknek, temperamentumuknak stb. köszönhetően jobban tudnak alkalmazkodni az iskola elvárásaihoz.
- Mivel az iskolai követelményekhez történő alkalmazkodást a fentebb említett körülmények közül a szociokulturális háttér alapvetően meghatározza, ezért azok a gyerekek, **akik hátrányos helyzetű és/vagy roma** családból érkeznek az iskolába, sok esetben **nehezen alkalmazkodnak az iskola elvárásaihoz – hiszen az sem alkalmazkodik hozzájuk**. Különösen igaz ez a magyar iskolarendszer esetében, amely erősen **szelektív szemléletéből** következően az e helyzetből adódó problémák esetében nem a tanulók sajátos nevelési vagy oktatási igényeihez alkalmazkodik, hanem szelekciót gyakorol: kiegészítő iskolába, szegregált, csökkentett követelményekkel dolgozó osztályba sorolja őket.
- E gyerekek esetében azonban **a problémák jelentős része vagy nem is létezik, tehát hibás pedagógiai tételezés eredménye, vagy csupán átmeneti**, megfelelő segítségnyújtással, a hátrányok kompenzálását célzó fejlesztésekkel kiküszöbölhető.
- Kétségtelen, hogy **a hátrányos helyzetből érkező gyermekeknek a mai magyar iskolában esetleg nagyobb arányban lehetnek tanulási nehézségei**, ám ha az iskola jobban tudna alkalmazkodni a gyermekek eltérő sajátosságaihoz, szükségleteihez, akkor e problémák egy része talán nem is jelenne meg.

MIT GONDOLUNK AZ ISKOLÁRÓL?

- A program a magyar iskolarendszer alapvetően szegregáló jellegének csökkentését tartja fontos feladatnak. A mai magyar iskolarendszerben a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók szegregációja a társadalmi rétegek lakóhelyi elkülönülésén felüli mértékű, **azaz az iskolák nem csökkentik, hanem növelik az elkülönülést**.
- Az így megjelenő **elkülönítés nem etnikai alapú, de etnikai színezetet is kap**, mivel a roma gyerekek számára a magyar iskolarendszer szelektív jellege különösen nagy problémát jelent: ez a rendszer nem a cigányokat nem szereti, hanem a szegényeknek nem kedvez.

- A szelektív jelleg mint általános szemléletbeli sajátosság mellett számos olyan **pedagógiai tényező** figyelhető meg az iskolákban, mely a fentebbi problémákat tovább erősíti: mindenekelőtt a pedagógusi verbalitáson alapuló, zömében frontálisan szerveződő tanórák, a módszertani kultúra hiányosságai, a differenciált és kooperatív tanulásszervezés hiánya; a diagnosztikai eljárások kidolgozatlansága; a pedagógusok konfliktuskezelési és problémakezelési technikáinak hiányosságai.

A fejlesztés lehetséges célcsoportjai a differenciálásról alkotott előzetes tudás szempontjából

A pedagógiai koncepció természetesnek fogadja el, hogy a célcsoportnak tekintett pedagógusjelöltek már rendelkeznek valamilyen saját, egyéni pedagógiai felfogással, de e felfogások többsége – még ha jelentősen különböző is – alapvetően kevés átfedést mutat a ma a legszélesebb szakmai körben korszerűnek tartott differenciált tanulásszervezés és pedagógiai koncepciók egyes elemeivel.

Az iskolai nevelés, oktatás folyamatában a tanulók közti különbségek elfogadása és figyelembevétele nemcsak a képzési csomag tartalma, hanem a célcsoport fejlesztésével kapcsolatos tevékenységrendszer egyik kiindulási pontja is. Ezért a koncepció tekintetbe veszi, számít arra, hogy a képzési csomagot alkalmazó egyetemi, főiskolai, továbbképzési csoportokban a differenciálással kapcsolatos legkülönbözőbb felfogások – így többek közt a differenciálás pedagógiai elveit és gyakorlatát elfogadó nézetrendszer – lesznek jelen. Feltételezzük tehát, hogy a képzés során heterogén csoportok jönnek létre. Ha a résztvevők között vannak a differenciálás elméletét és tevékenységrendszerét ismerő és esetleg már alkalmazó pedagógusjelöltek, jelenlétük egyáltalán nem lehet zavaró tényező, sőt hozzájárulhat a program sikeréhez.

A differenciálással kapcsolatban a képzésen részt vevők közt három, egymástól elkülöníthető csoportot feltételezünk.

1. A differenciálás teljes elutasítása

Ebben a nézetrendszerben a gyerekek közti különbségekhez való viszony többféle lehet. Előfordulhat, hogy valaki azt gondolja: nincsenek lényeges különbségek a gyerekek között, ezért semmiféle differenciálásra nincs szükség. Ennél sokkal valószínűbb, hogy valaki azt mondja: igen, van különbség a gyerekek között, de ezek a különbségek rögzítettek, megváltoztathatatlanok, iskolai pedagógiai folyamatoktól független tényezők (öröklés, szociális helyzet) által determináltak. Ha valaki így gondolkodik a különbségekről, akkor logikus feltételezni, hogy a pedagógiát e tekintetben tehetetlennek tartja, s ezért nem kíván differenciálni. Lehetnek olyanok, akik a különbségeket nem tartják örökre rögzítetteknek, de úgy gondolják, hogy csakis a gyermek családi hátterén, magán a tanulón, a szorgalmán múlik, hogy képes-e élni azokkal a lehetőségekkel, amelyeket az iskola felkínál. „Én tanítok rendszeren, minden gyerek a *képességének* meg a *szorgalmának* megfelelően profitál ebből” – hangzik a „filozófia”, s a következmény ismét a nem differenciálás.

2. A differenciálás azonosítása a teljesítmény szempontjából homogén csoportok kialakításával, a szegregációval

A képzések során elsősorban ezzel a szemléletmóddal kell számolni mint előzetes tudással, attitűddel. Ebben a felfogásban a gyerekek közti különbségek létezése és hatása elismert, azonban a különbségek értelmezése az adott tantárgyban mutatott teljesítmény különbségeire korlátozódik. E mögött az elképzelés mögött egy „egydimenziós személyiségfelfogás” áll, vagyis az a gondolkodásmód, hogy a tantárgyi sikert csakis egy – amúgy fejleszthetőnek

gondolt – „tantárgyi okosság” határozza meg. Ez a felfogás oda vezet, hogy a pedagógus elfogadja a teljesítmény alapú szegregáció legkülönbözőbb formáit, az intézményes szelekciót, a nívócsoportok alakítását, a rétegmunka alkalmazását, de a komplex pedagógiai differenciálást nem.

3. A differenciálás komplex szemléletmódja

A harmadik, általunk kívánatosnak tartott szemléletmód a gyerekek közti különbségek tekintetében a személyiség egészét tekintetbe veszi. Nemcsak a tantárgyban eddig elért eredményességet veszi figyelembe, hanem sok minden mást is: a tantárgyhoz, annak tanulásához szükséges összetett képességrendszert, az előzetes tudást; az előzetes tudás elemeinek nemcsak a meglétét vagy hiányát, hanem azok tartalmát, sajátosságait is. Túllát a tantárgyon, s a gyermek iskolai életének, tevékenységeinek egészét veszi figyelembe a különbségek elemzése során. És túllát az iskolán is, figyelemmel van a nem iskolai tevékenységekben nyújtott teljesítményekre, sikerekre és kudarcokra, az azokban megnyilvánuló tudásra, képességekre stb. Ez a differenciálási szemléletmód nem vezet szegregációhoz, teljesítmény alapú elkülönítéshez, mert abban gondolkodik, hogy a megfelelő tanulási környezet megteremtése esetén a gyerekek eddigi tanulási sikerei és kudarcai nem determinálják a következőket, ezért az eddigi teljesítmények alapján történő elkülönítésnek semmi alapja nincs. Ha jó tanulóknak nehéz feladatokat adok, gyenge tanulóknak könnyebbeket, akkor a különbségeket csak növelhetem. Ezzel szemben meg kell találni minden gyerekhez a hozzá vezető utat.

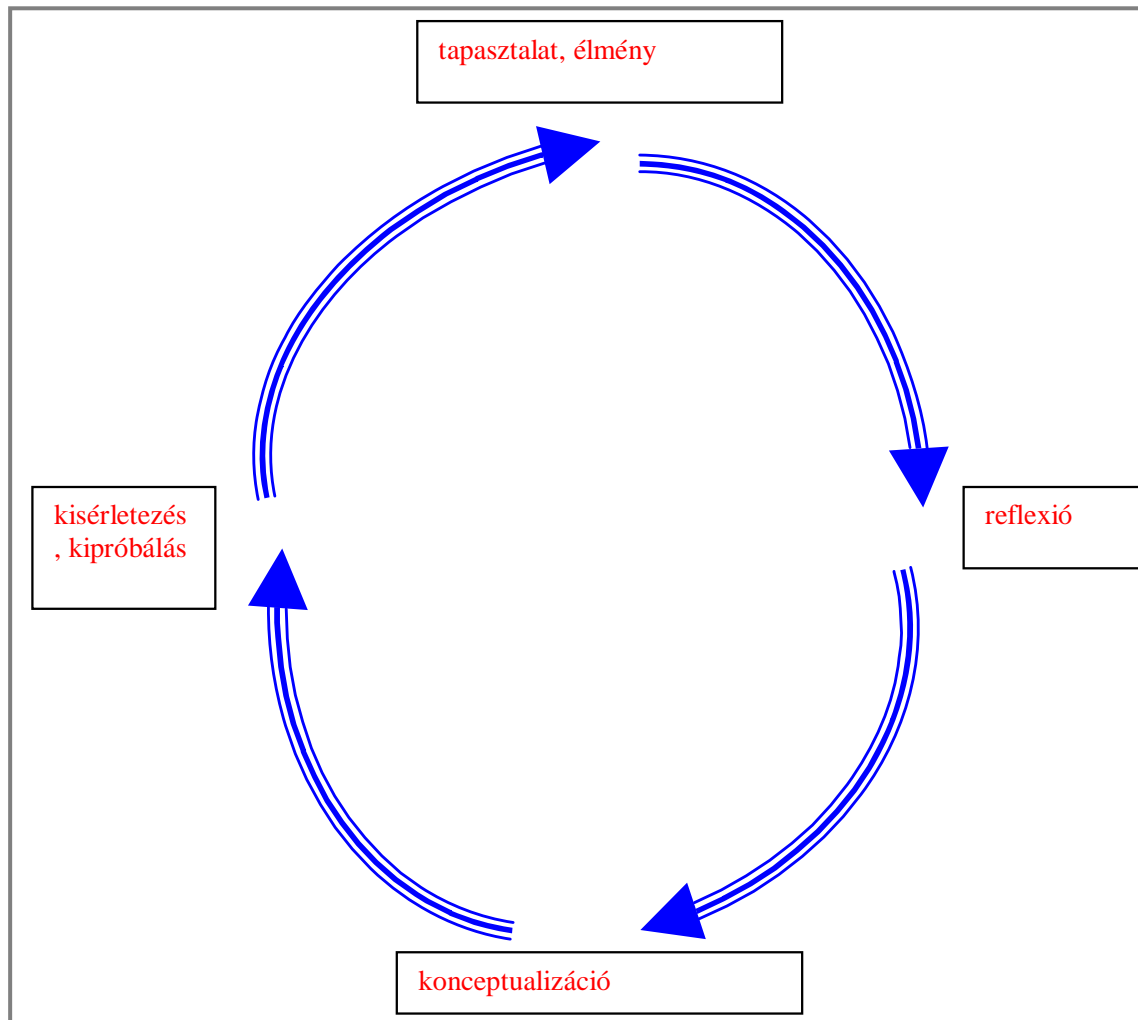
Tanulásfelfogás és tanuláselméletek, személyiségfejlesztés

A pedagógiai koncepcióban a célcsoport tanulási folyamatáról való gondolkodásban meghatározó tényező a konstruktivista tanulásfelfogás. A pedagógusjelöltek kialakult pedagógiai felfogásának esetleges változtatásához és alakításához ideális, ha a meglévő nézeteikből és gyakorlati tapasztalataikból indulunk ki, majd az ezekben meglévő belső ellentmondások és az emellett megfogalmazott ideális, gyermekközpontú felfogásnak a meglévő nézetekkel való ellentmondásait kiemelve a célcsoport tagjai (megfelelő koordinálással) saját maguk fogalmazhatnak meg olyan elvi és gyakorlati megoldásokat, amelyek már közelítenek a differenciálás e képzésben preferált szemléletéhez. A konceptuális váltások természetesen nem minden esetben szükséges lépések, hiszen a heterogén célcsoportban jelen lehetnek olyan felfogások is, amelyeknél nem az alapvető megváltoztatás, hanem a gazdagítás, illetve a megerősítés a cél.

A fejlesztők elképzelése a pedagógusjelöltek tanulásáról

- A képzésben részt vevő hallgatók az oktatási folyamatot megelőzően már rendelkeznek tapasztalatokkal és az e tapasztalatok értelmezési keretét biztosító valóságkonstrukciókkal. Abban az esetben, ha a képzési program által közvetített szemlélet ezzel ellentétes, akkor az új információkat elutasítják (vagy csupán a vizsgákra tanulják meg), ez az ismeret azonban eredeti prekonceptióikat nem alakítja át, az adaptációs folyamat nem valósul meg.
- A pedagógiai kompetenciák fejlesztéséhez szükséges, hogy a képzésen részt vevők a téma vonatkozásában mély és biztos alaptudással rendelkezzenek, a tényeket és elméleteket struktúrába rendezve ismerjék meg, valamint az alkalmazás során szervezhetőek újra saját koncepciójukat.

- A differenciált oktatási folyamat megvalósításához szükséges pedagógiai kompetenciák fejlesztése tapasztalatszerzésen és konkrét pedagógiai szituációban történő tevékenységen alapuló oktatási folyamat során történik.
- Az oktatási folyamat során mindvégig szükséges a reflexió ösztönzése, mely segít a képzésben részt vevőknek egyéni tanulási céljaik megfogalmazásában és a tanulási folyamat saját kontrolljában. Ez a feltétele annak, hogy majd saját gyakorlatukra is reflektálni tudjanak, és e reflexió révén fejlődjenek gyakorlati munkájuk során.



A képzés tanegységei Kolb¹ tanulás ciklusának (l. ábra) elemeit felhasználva épülnek fel.

Az egyes tanegységekben ezért a következő elemek minden esetben helyet kapnak:

- az első lépés a saját tanulói élmények felidézése, illetve strukturált tapasztalatszerzési lehetőségek biztosítása;
- reflexió;
- ezt követően – és ehhez kapcsolódva – új elméleti ismeretek;
- tanulócsoporton belüli szimulációs gyakorlat, illetve – ha erre lehetőség nyílik – mentor vezetésével kipróbálás;
- ismételt reflexió az elmélet és gyakorlat összekapcsolására, a saját tapasztalatok általános, az elméletben szerzett ismeretek alkalmazását kívánó elemzésére.

¹ Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

A fejlesztés módszertani orientációja

A képzés módszertani orientációjának alapja a képzés tanulásfelfogása. Ebből következően két tanulási utat különböztetünk meg:

1. a képzésbe bekapcsolódók előzetes, differenciálásra vonatkozó elméleteit, annak esetleges belső ellentmondásait, a hozzá kapcsolódó gyakorlat leírását feltáró, a szükséges fogalmi váltást előkészítő és segítő oktatási folyamatot, mely a képzés első szakaszában domináns;

valamint

2. a differenciáláshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztését célzó, gyakorlat- és tevékenységorientált oktatási folyamatot a képzés második szakaszában.

A két szakasz módszertani orientációja eltérő: az első szakaszban a beszélgetés, esetenként frontális munka keretében a magyarázat a domináns módszerek, a második szakaszban viszont a készségek fejlesztését célzó tréning jellegű foglalkozások során a differenciált tanulásszervezés, illetve az ezt segítő tanulásszervezési formák és oktatási módszerek érvényesülnek.

A fejlesztendő és a képzéshez szükséges pedagógusi képességekről

A differenciálás nézet- és tevékenységrendszerének kialakulásában fontos tényezők lehetnek a pedagógusjelöltek alábbi képességei:

- az egyéni tanulói különbségek, a tanulói személyiség egészének megismerésére, elfogadására, felhasználására és fejlesztésére való képesség,
- a módszereit, az oktatás szervezését tekintve komplex folyamatok elfogadására és operatív szervezésére való képesség,
- a kooperatív jellegű folyamatokban való részvétel és ezek alakításának képessége,
- kommunikációs képesség, különös tekintettel az osztálytermi környezetben történő helyzetfelismerésre, konstruktív helyzetalkításra és konfliktusmegoldásra,
- a differenciálás célját szolgáló szemléltető- és taneszközök kiválasztásának, alkalmazásának és készítésének képessége,
- a csoport kollektív és az egyén saját magához viszonyított értékelésének képessége.

A felsorolt képességekkel a célcsoport tagjai valamilyen szinten rendelkeznek, ezek indirekt megismerése és fejlesztése a hatékony képzés egyik feltétele. A foglalkozások során nem szabad figyelmen kívül hagyni a pedagógusjelöltek saját képességeikkel kapcsolatos tudás- és nézetrendszerét sem, amelynek a megismerése és figyelembevétele nagymértékben fokozhatja a képzések hatékonyságát.

Mivel a pedagógiai koncepció egyik fontos eleme, hogy a differenciáláshoz szükséges képességek fejlesztése csak az ennek megfelelő tanulási környezetben történhet, ezért a képzések során közreműködő fejlesztő szakértők (oktatók?) részéről a hatékonyság biztosításához hasonló képességek szükségesek. Értelemszerűen jelentős különbség mutatkozik a célcsoport pedagógusai és a későbbiekben a pedagógusok által tanított tanulók életkori és más egyéni sajátosságai között.

Fejlesztendő tanári képességek részletes listája

A. Az egyéni tanulói különbségek és a tanulói személyiség egészének megismerésére, elfogadására, felhasználására és fejlesztésére való képesség

1. A hallgató/résztvevő ismeri és tudatosan elemezni képes a tanulókról, ezen belül a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulókról alkotott koncepcióját.
2. A hallgató/résztvevő a tanulók személyiségét képes egészében vizsgálni, a tanulók megismerése, értékelése során képes több szempont egyidejű figyelembevételére.
3. A hallgató/résztvevő képes elkülöníteni a tanulási zavart, a tanulási nehézséget és a sajátos nevelési igényt, ezek elemzésekor az alapvető pszichológiai és pedagógiai szakkifejezéseket készségszinten használja.
4. A hallgató/résztvevő ismeri, alkalmazni és értékelni képes a tanulási nehézségek diagnosztikájára szolgáló egyszerű feladatlapokat.
5. A hallgató/résztvevő ismeri és alkalmazni tudja a kapcsolódó segítőkkal (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, pszichológus) való együttműködés lehetőségeit és formáit.
6. A feladatlapok alapján képes egyéni fejlesztési tervek, feladatsorok összeállítására.

Értékelés eszköze: a portfólióban esettanulmány, hozzá kapcsolódó diagnózis és fejlesztési program.

B. Összetett, módszereit, az oktatás szervezését tekintve komplex folyamatok elfogadására és operatív szervezésére való képesség

1. A hallgató/résztvevő széles módszertani repertoárral rendelkezik, egy adott pedagógiai helyzet esetében változatos módszertani megoldásokat, változatokat képes megfogalmazni.
2. A differenciálás módszereit alkalmazásának előnyeit, hátrányait pedagógiai és pszichológiai fogalmak, elméletek segítségével értelmezni tudja.
3. A hallgató/résztvevő komplex módon képes a tananyag, eszközök, szervezési módok és módszerek differenciálás céljára történő kiválasztására és alkalmazására.
4. Képes differenciált pedagógiai folyamatok tervezésére (gyakorló tanítók esetében szervezésére).

Értékelés eszköze: a portfólióban a hallgatók/résztvevők esetében tematikus terv készítése és elemzése, tanárok esetében gyakorlatban is megvalósított tematikus terv készítése (esetleg teamben), elemzése.

C. Kooperatív jellegű folyamatokban való részvétel és ezek alakításának képessége

1. A hallgató ismeri és képes alkalmazni a csoportszervezés, a csoportok létrehozásának elveit és technikáit.
2. A hallgató/részvevő ismeri és képes alkalmazni a kooperatív folyamatok szervezésének módszereit, technikáit.
3. A hallgató/részvevő ismeri a csoportdinamika legfontosabb elveit, ezeket a tanulókkal kapcsolatos csoporthelyzetek értelmezésében, elemzésében és kezelésében alkalmazni tudja.
4. A hallgató/részvevő képes csoportban dolgozni, képes a szakmai kommunikációra, képes segíteni és vezetői feladatokat ellátni, részt tud venni a munka szervezését célzó tevékenységekben.

Értékelés eszköze: portfólióban a hallgató/részvevők esetében tematikus terv készítése és elemzése, tanárok esetében gyakorlatban is megvalósított tematikus terv készítése (esetleg teamben), elemzése; a portfólióban írásos reflexió a saját csoportmunkára.

D. Pedagógiai reflexió képessége, különös tekintettel az osztálytermi környezetben a differenciálás szempontjából alkalmas és a differenciálást szükségessé tevő helyzetek felismerésére, a konstruktív helyzet-alakításra és konfliktusmegoldásra

1. A hallgató/részvevő képes a tanulókkal, ezen belül a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulókkal kapcsolatos differenciáló tevékenység során kialakuló pedagógiai helyzetek és konfliktushelyzetek értelmezésére, elemzésére és alakítására.
2. A hallgató/részvevő képes saját differenciáló tevékenységét pedagógiai és pszichológiai fogalmakkal elemezni és értelmezni, a továbbfejlődés lehetőségeit bemutatni.

A taneszközökről

A differenciált tanulásszervezés hatékonyságának biztosításában fontos szerepet kapnak a taneszközök, amelyek az egyéni különbségekhez képest történő fejlesztésben nélkülözhetetlenek. Fontos, hogy a pedagógusjelöltek a meglévő szemléltető- és taneszközöket képesek legyenek az egyéni és csoportos feladatokhoz megfelelően kiválasztani, a használatukat a személyes közreműködésükkel és indirekt irányítással hatékonyra tenni, illetve szükség esetén a tartalmukat és formájukat módosítani. Mivel az egyéni fejlesztés során meglévő különbségek igen változatosak lehetnek, aminek az előre elkészített szemléltető- és taneszközök bizonyosan nem tudnak teljes mértékben megfelelni, ezért a hallgatók számára kiemelt feladat, hogy tetszőleges oktatási tartalomhoz különböző formátumú és funkciójú szemléltető- és taneszközöket tudjanak elkészíteni, illetve kifejleszteni.

A képzések taneszközei – különös tekintettel a videofilmekre – a konstruktivista tanulásfelfogás alapján olyan példákat és ellenpéldákat vonultatnak fel, amelyek

- egyrészt a rossz példák segítségével a differenciálással kapcsolatban várható nézet- és tevékenységrendszer ellentmondásait emelik ki és lehetőséget adnak a problémamegfogalmazásra;
- másrészt viszont a jó példák bemutatásával orientálják a pedagógusjelöltek gondolkodását, illetve hozzájárulnak a differenciált tanulásszervezés eredményességével, hatékonyságával, de még inkább a kivitelezhetőségével.

vel kapcsolatos esetleges tévképzetek elosztatásához. A képzés során, tekintettel az egyéni különbségek figyelembevételének szükségességére, interaktív taneszközöket is felhasználunk.

Az értékelésről

A pedagógusjelöltek értékelési szokásrendszerében a csoportok munkájának és az egyén saját magához viszonyított fejlődésének az értékelése, az egyéni különbségek ellenére, vélemezhetően nem domináns összetevő. A differenciálás nézet- és tevékenységrendszerében a csoportok munkájának értékelése fontos elem, és kiemelt szerepet kap az egyéni értékelés is. A pedagógus értékelő tevékenysége nemcsak a teljesítményértékelést foglalja magában, hanem az oktatási folyamat különböző pontjain – különböző formákban és különböző funkciókkal – állandóan jelen van. A differenciált tanulásszervezés során az értékelési funkciók közül a hatékonyságnövelés és a visszacsatolás a domináns. Az oktatási folyamatban fontos szerepet kap a diagnosztikus értékelő eljárások rendszere, ami a tanuló sajátosságok sokoldalú megismerésével a fejlesztési folyamat egyik alapja. A formatív jellegű értékelés eredményei a tanulásszervezésre, illetve az oktatási tartalom további alakítására vannak jelentős hatással. A szummatív értékelés fontos sajátossága, hogy az oktatási folyamaton is túlmutató előrejelző funkcióval rendelkezik, és elsősorban az egyén számára kell, hogy informatív legyen.

A fejlesztő foglalkozások értékelési rendszerében a portfólió jellegű értékelési forma a meghatározó. A pedagógusjelölt az egyes részfeladatok megoldásának dokumentációját és az azzal kapcsolatos reflexióit, egyéni feladatait olyan formában gyűjti össze, ami nemcsak a teljesítményének az igazolására alkalmas, hanem a képzések során kiemelt szerepet kapó önreflektív pedagógusi magatartás formálásában is fontos eszköz. A pedagógusjelöltek számára nemcsak az önreflexió, hanem a társak direkt és indirekt véleményezése, illetve a képzés zárásakor kapott egyéni visszajelző lap is fejlesztő hatású lehet.

PROGRAMTANTERV

Tematikus egységek, óraszámok

A „Differenciálás heterogén tanulócsoportokban” programcsomag öt tematikus egységből áll, az egyes tematikus egységek résztémákra, azok pedig modulokra tagolódnak. Mivel a programcsomagnak 30, 60 és 90 órás változata is van, ezért az egyes tematikus egységek időkeretét a különböző óraszámú képzéseknél eltérően állapítottuk meg. A tematikus egységek tartalmának és munkaformáinak meghatározásában a képzést bevezetők számára javaslatokkal kell élnünk, azaz meg kell határozunk, hogy az egyes tematikus egységek milyen arányban szerepeljenek egy 30, 60 vagy egy 90 órás képzésben.

Az egyes tematikus egységek különböző óraszámú képzések esetében javasolt időkerete a következő:

| Tematikus egység címe | Időkeret | | |
|---|---------------|---------|---------|
| | 30 órás | 60 órás | 90 órás |
| | képzés | | |
| 1. Én és a differenciálás | 5 | 10 | 10 |
| 2. A differenciált tanulásszervezés | 5 | 10 | 15 |
| 3. Gyermekmegismerés, pedagógiai diagnózis. Egyéni fejlesztési tervek készítése | 10 | 15 | 20 |
| 4. Differenciált tanulásszervezési lehetőségek a különböző tanulásszervezési módokban | 5 | 15 | 25 |
| 5. Tananyagszervezés. Tananyag- és taneszköz-fejlesztés | 5 | 10 | 20 |

A képzés mindenképpen az MA-szinten jelenik meg, előfeltételként iskolalátogatási tartalmú (pl. blokkgyakorlat, csoportos hospitálás), illetve didaktikai tartalmakat érintő elméleti jellegű tárgyak felvételét javasoljuk. A 30 órás képzés speciálkollégium, a 60, illetve 90 órás pedig specializáció.

Mivel a kreditrendszer bevezetésével az érdemjegyek súlyukat fogják veszíteni, és az lesz igazán érdekes, hogy valaki teljesített-e egy adott kreditet, ezért hosszú távon a *megfelelt – nem felelt meg* minősítést javasoljuk, addig viszont az elméleti részeket kivéve gyakorlati jegyet.

Az MA-szinten javasolt óraelosztás a következő:

30 órás képzés

| Tantárgy (tematikus egység) neve | Félév és óraszám | | | | | | Értékelés típusa | Kredit |
|--|------------------|---|--------|---|---|---|--|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| Differenciálás heterogén tanuló-csoportokban | | | 3 0 | | | | gyakorlati jegy (portfólió alapján) | 2 |
| 1. Én és a differenciálás | | | 5 | | | | | |
| 2. A differenciált tanulásszervezés | | | 5 | | | | | |
| 3. Gyermekmegismerés, pedagógiai diagnózis. Egyéni fejlesztési tervek készítése | | | 1 0 | | | | | |
| 4. Differenciált tanulásszervezési lehetőségek a különböző tanulás-szervezési módokban | | | 5 | | | | | |
| 5. Tananyagszervezés. Tananyag-és taneszközfejlesztés | | | 5 | | | | | |

60 órás képzés (specializáció)

| Tantárgy neve | Félév és óraszám | | | | | | Számonkérés típusa | Kredit |
|---|------------------|---|--------|--------|---|---|--|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| Differenciálás heterogén tanuló-csoportokban | | | 3 0 | 3 0 | | | | 4 |
| 1. Én és a differenciálás | | | 1 0 | | | | gyakorlati jegy (portfólió alapján) | 2 |
| 2. A differenciált tanulásszervezés elméleti alapjai | | | 1 0 | | | | | |
| 3. Gyermekmegismerés, pedagógiai diagnózis. Egyéni fejlesztési tervek készítése | | | 1 0 | | | | | |
| 4. Differenciált tanulásszervezési lehetőségek a különböző tanulásszervezési módokban | | | | 2 0 | | | gyakorlati jegy (portfólió alapján) | 2 |
| 4. Tananyagszervezés. Tananyag-és taneszközfejlesztés | | | | 1 0 | | | | |

90 órás képzés (specializáció)

| Tantárgy neve | Félév és óraszám | | | | | | Számonkérés típusa | Kredit |
|--|------------------|---|--------|--------|---|---|--|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| Differenciálás heterogén tanuló-csoportokban | | | 3 0 | 6 0 | | | | 6 |
| 1. Én és a differenciálás | | | 1 0 | | | | gyakorlati jegy (portfólió alapján) | 2 |
| 2. A differenciált tanulásszervezés elméleti alapjai | | | 2 0 | | | | | |
| 3. Gyermekmegismerés, pedagógiai diagnózis. Egyéni fejlesztési tervek készítése | | | | 1 0 | | | gyakorlati jegy (portfólió alapján) | 1 |
| 4. Differenciált tanulásszervezési lehetőségek a különböző tanulás-szervezési módokban | | | | 3 0 | | | kollokvium + gyakorlati jegy | 2 |
| 5. Tananyagszervezés. Tananyag-és taneszközfejlesztés | | | | 2 0 | | | gyakorlati jegy (portfólió alapján) | 1 |

A tanítási modulok rendszere (a tartalom és a modulhoz tartozó eszközök jelzésével)

| Tematikus egység | Modul | Modul-leírás | Hallgatói anyag | Power-Point | Film |
|---|--|--------------|-----------------|-------------|------|
| 1. Én és a differenciálás | 1.1 A hátrányos helyzet (Hallgatói elképzelések a differenciálással, roma származással és hátrányos helyzettel kapcsolatban) | ✓ | ✓ | | |
| | 1.2 Felkészülés a kurzusra (Fejlesztendő tanári képességek rendszere, előzetes énkép, portfólió készítése) | ✓ | ✓ | | |
| 2. A differenciált tanulásszervezés elméleti alapjai | 2.1 Egységesség, differenciálás és adaptivitás a tanítási-tanulási folyamatban | ✓ | ✓ | | |
| | 2.2 Differenciált tanulásszervezés az osztályteremben | ✓ | ✓ | | |
| | 2.3 Reformpedagógia és differenciálás | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | 2.4 A differenciált tanulásszervezéssel kapcsolatos tévképzetek | ✓ | | | |
| 3. Gyermekmegismerés, pedagógiai diagnózis. Egyéni fejlesztési tervek készítése | 3.1 Módszerek a tanulók megismerésére: a családi háttér, a szocioökonómiai státusz | ✓ | ✓ | | |
| | 3.2 Módszerek a tanulók megismerésére: a tanulási sajátosságok megismerése | ✓ | ✓ | | |
| | 3.3 Módszerek a tanulók megismerésére: a társas kapcsolatrendszer megismerése, szociometriai vizsgálat | ✓ | ✓ | | |
| | 3.4 Módszerek a tanulók megismerésére: teljesítményvizsgálatok, szervezett iskolai vizsgálatok | ✓ | ✓ | | |
| | 3.5 A tanulási zavar fogalma. A dislexia, diszkalkulia és egyéb „diszes” tünetek | ✓ | ✓ | | |
| | 3.6. Tanulási zavarok és viselkedészavarok felismerése, tanórai korrekciójának eszközei | ✓ | ✓ | | |
| | 3.7 Módszerek a tanulók megismerésére: tanulási motiváció | ✓ | ✓ | | |
| | 3.8 Módszerek a tanulók megismerésére: teljesítményattribúció és önértékelés | ✓ | ✓ | | |

22 TANÓRAI DIFFERENCIÁLÁS – OKTATÁSI PROGRAMCSOMAG A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZÁMÁRA

| Tematikus egység | Modul | Modul-leírás | Hallgatói anyag | Power-Point | Film |
|--|---|--------------|-----------------|-------------|------|
| 4. Differenciált tanulásszervezési lehetőségek a különböző szervezési módokban | 4.1 Az individualizált munka lehetséges formái 1. – Dalton-plan | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | 4.2 Az individualizált munka lehetséges formái 2. – A Freinet-féle szabad munka | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | 4.3 Az individualizált munka lehetséges formái 3. – Heti terv a Jenaplanban | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 5. Tananyagszervezés. Tananyag- és taneszközfejlesztés | 5.1 Mit tudok? | ✓ | ✓ | | |
| | 5.2 Mit tanítsunk? | ✓ | ✓ | | |
| | 5.3 Gyakoroljunk! | ✓ | ✓ | | |
| | 5.4 Melyiket válasszam? | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | 5.5 Montessori | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | 5.6 Játszva tanulom | ✓ | | ✓ | ✓ |

TEMATIKUS EGYSÉGEK

1. TEMATIKUS EGYSÉG

ÉN ÉS A DIFFERENCIÁLÁS

1.1 modul

A hátrányos helyzet (Hallgatói elképzelések a differenciálással, roma származással és hátrányos helyzettel kapcsolatban)

A modul a *Hallgatói elképzelések a differenciálással, roma származással és hátrányos helyzettel kapcsolatban* tanegység bevezető része.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul célja a hallgatók előzetes ismereteinek, attitűdjeinek feltárása; a képzés tartalma iránti érdeklődés, motiváció felkeltése. Emellett a következő pedagógusi kompetenciák fejlődéséhez kíván hozzájárulni: A1, B1, B2, C1, C3, D2.

A feldolgozáshoz szükséges idő

Kb. 90 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, a differenciálás témáját érintő speciálkollégium, továbbképzés.

Eszközrendszer

Nagy papírvék, filctoll, ragasztó vagy írásvetítő, fólia, filctoll.

Háttér

A „Tanórai differenciálás” programcsomag egyik legfontosabb célja, hogy a pedagógusjelölteket felkészítse a halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók differenciált oktatására-nevelésére. Ehhez szükséges az is, hogy a pedagógusoknak a „problémás”, az iskola szempontjából nem kedvező szociokulturális háttérrel rendelkező diákokkal és ezen belül a romákkal kapcsolatos attitűdjeit az elfogadás és a problémák tudatos, szakmai jellegű kezelése jellemezze. A modul e cél eléréséhez az ismeretek és a tudatos, reflektív viszonyulás kiépítésével kíván hozzájárulni.

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók romákkal kapcsolatos beállítódását – mint azt a szakirodalomban jelzett vizsgálatok kimutatták – többségében nem ez jellemzi. Az előítéletesség e csoportban éppen olyan jelentős mértékű, mint a mai magyar társadalom egészében. Az elutasító attitűd jellemző módon tévképzetek egész rendszerével kapcsolódik össze. Mivel az előítéletesség mértéke a személyiség szerveződéséből következő jellegzetesség, ezért nem feltételezzük azt, hogy pusztán ismeretek átadásával vagy akár egy féléves tréninggel változtathatunk e beállítódáson. Azonban e modul és a program egésze azt célozza, hogy a szakmai kompetenciák fejlesztésével, a problémák kompetens kezelése iránti igény felébresztésével egy olyan pedagógus képét erősítsünk a résztvevőkben, aki – szakmai felkészültségéből adódóan – képes e problémák szakszerű, reflektív értelmezésére és kezelésére.

A modul során a résztvevők megismerik a hátrányos helyzet, a tanulási zavar, a tanulási nehézség alapfogalmait, a különbségeket, valamint megismerkednek egymással. Ezért kiemelten fontos, hogy a kurzus vezetője elfogadóan és egymás elfogadását ösztönözve, bátorítónan viszonyuljon a résztvevőkhöz, ezzel is segítse a program egé-

szének hatékony megvalósításához fontos aktív, a nyílt kommunikációra építő viszonyok kialakulását. Várható, hogy a beszélgetések, megbeszélések során erős előítéletről tanúskodó vélemények is megjelennek, ezek esetében a kurzus vezetője igyekezzen elkerülni a nyílt konfrontációt, mivel ez – a feszültségből adódóan – éppen a személyiség belső feszültségének levezetését is szolgáló előítéletek felerősödéséhez vezet. Ehelyett arra törekedjen, hogy a felmerülő problémák során a résztvevőket a helyzetek távolságtartó, reflektív, szakmai értelmezésére ösztönözze.

Insert technika

√ = már ismertem, egyezik előismereteimmel

+ = új információ a számomra, de beleillik eddigi tudásomba

- = új információ, de ellentmond eddigi tudásomnak

? = kérdések merültek fel bennem az olvasottakkal kapcsolatban (a kérdést röviden írja mellé!)

* = erről eszembe jutott a következő..... (az ötletet röviden írja mellé!)

Változatok

A változat: egymást kevésbé ismerő csoportok részére. Maximális csoportlétszám: 25 fő.

B változat: nyitott, problémaérzékeny, egymást ismerő csoport részére. Maximális csoportlétszám: 25 fő

Ajánlott feldolgozási mód

„A” VÁLTOZAT: ÖTLETBÖRZE

„Mit gondolunk a hátrányos helyzetű tanulókról?” – előzetes ismeretek, vélemények feltárása ötletbörzével, kiscsoportokban. Új ismeretek szerzése.

1. Előzetes ismeretek feltárása

1. Ismertessük a feladatot: Minél több gondolat összegyűjtése a „hátrányos helyzet” témában 10 perc alatt. Ezek rögzítése nagy papíriveken vagy írásvetítő fólián.
2. Csoportalakítás: 3-5 fős csoportok alakulnak. A csoportok kialakítása véletlenszerűen történik, az egymás mellett ülők alkossanak csoportot. Ha a csoport tagjai nagyon félénkek vagy ellenségesnek tűnnek a bevezetés során, alkalmazzunk valamilyen csoportalakítási technikát. Ha a tanulók még nem ismerik egymást, hívjuk fel figyelmüket arra, hogy mutatkozzanak be egymásnak, valamint ismertessük az ötletbörze szabályait: mindenki elmondhatja – bármilyen furcsának is tűnő – gondolatait; visszakérdezés, kritizálás, kommentár nem megengedett.
3. Osszuk ki az előre elkészített papírokat vagy fóliákat, melyeknek a közepére korábban már felírtuk a hívószót: „hátrányos helyzet”. Fólia esetén ismertessük a fóliára írás technikáját.
4. A csoportok munkája alatt figyeljük az időt, valamint a szabályok betartását.
5. Az ötletbörze befejezését követően kérjük meg a csoportokat, ismertessék gondolataikat, valamint válaszoljanak a többi csoport kérdéseire. Mi is tegyünk fel kérdéseket, melyek a kiválasztott segédanyag témájához kapcsolják az ötleteket.

6. Kérjük meg a csoportokat, rendszerezzék ötleteiket a papíron vagy fólián, valamint a többi csoport ötleteiből érdekesnek, fontosnak talált elemekkel egészítsék ki saját ötleteiket.

II. Szövegfeldolgozás, reflexió

1. Ismertessük a feladatot: szövegfeldolgozás [Szuhay Péter: *A magyarországi cigány/roma kultúra a többségi sztereotípiák és a belső önmeghatározások keresztútjában (részlet)*] a már meglévő rendszerünk alapján, insert technikával.
2. Ha szükséges, ismertessük az insert technikát, az alkalmazott jeleket.
3. Osszuk ki a szöveget. Ez egyéni feladat, minden résztvevő olvassa el, és alkalmazzon jelöléseket a margón.
4. Újra hozzuk létre az előző csoportokat. A csoportok egészítsék ki a meglévő ábrát a kiegészítő információkkal, valamint a további kérdésekkel.
5. A csoportok ismertessék egymással kiegészítéseiket, valamint kérdéseiket, adjunk lehetőséget a vitára.

III. A folyamat reflexiója

Beszéljük meg az alábbi kérdéseket:

- Mit csináltunk?
- Hogyan tudnánk ezt a tanórán alkalmazni?
- Milyen témák feldolgozására alkalmas ez a módszer?
- Mire nem alkalmas?

„B” VÁLTOZAT: ESETTANULMÁNY

„Mit tudunk arról, milyen a roma gyerekek helyzete a mai magyar iskolában? – előzetes ismeretek feltárása esettanulmány módszerével, kiscsoportokban. Új ismeretek szerzése.

I. Előzetes ismeretek feltárása

1. Ismertessük a feladatot: esettanulmány készítése egy megadott történet alapján, az ötletek rögzítése nagy papíríveken vagy írásvetítő fólián.
2. Csoportalakítás: 3-5 fős csoportok alakulnak. A csoportok kialakítása véletlenszerűen történik, az egymás mellett ülők alkossanak csoportot.
3. Osszuk ki az előre sokszorosított történetet és az elemzés szempontjait. Kérjük meg a résztvevőket, hogy valamelyikük olvassa fel a történetet, majd az elemzés során felmerülő gondolatokat, véleményeket kártyákon rögzítsék. A vélemények szabad kifejezésének ösztönzéséhez használjunk „bátorító korongot”².

² A kooperatív technikák leírását a hallgatói anyag tartalmazza.

Az elemzés szempontjai

- Milyen problémákat nevezhetünk meg ebben a történetben?
 - Melyik probléma kié?
 - Melyek a problémák okai?
 - Kinek kellene megoldani?
 - A tanítási folyamaton belül melyikre kell és melyikre tudunk választ adni?
4. A csoportok munkája alatt figyeljük az időt.
 5. Az elemzés befejezését követően kérjük meg a csoportokat, helyezték el céduláikat a táblán, közben ismertessék gondolataikat, valamint válaszoljanak a többi csoport kérdéseire. Mi is tegyünk fel kérdéseket, melyek a történet elemzését az általánosítás irányába mozdítják el.
 6. Kérjük meg a résztvevőket, közösen rendszerezzük az egyes elemeket.

II. Szövegfeldolgozás, reflexió

1. Mondjuk el a következő feladatot: szövegfeldolgozás a már meglévő rendszerünk alapján, insert technikával.
2. Ha szükséges, ismertessük az insert technikát, az alkalmazott jeleket a résztvevőkkel.
3. Osszuk ki a szöveget. Ez egyéni feladat, minden résztvevő olvassa el, és alkalmazzon jelöléseket a margón.
4. Közös megbeszélés keretében egészítsük ki a már meglévő ábrát további elemekkel.

III. A folyamat reflexiója

Beszéljük meg az alábbi kérdéseket:

- Mit csináltunk?
- Hogyan tudnánk tovább bővíteni az esettanulmányt?
- Milyen elemekkel tudnánk kiegészíteni az elemzést?

Értékelés

Mivel a modul a kurzus bevezető része, ezért szóbeli formatív értékelést tartalmaz, illetve az esettanulmány segítségével megalapozza a későbbi fejlesztési tervek értékelését, melyek bekerülnek a portfólióba.

Források

KÉPZÉSVEZETŐK/OKTATÓK SZÁMÁRA

Kagan, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kiadó, Budapest, 13:2.

Knoll, Jürgen (1996): *Tanfolyam- és szeminárium-módszertan*. Német Népfőiskolai Szövetség, Budapest.

Szabó Ildikó és Horváth Ágnes (2001): Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról. In Andor Mihály (szerk): *Romák és oktatás*. Comenius Kiadó, Pécs, 92–98.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1996): Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In *Cigányok és iskola*. Educatio Füzetek, Budapest.

A RÉSZTVEVŐK SZÁMÁRA

Pólya Zoltán (2001): Kilenc év Csenyétén. In Andor Mihály (szerk): *Romák és oktatás*. Comenius Kiadó, Pécs, 107–116.

Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. NEKH, Budapest.

1.2 modul

Felkészülés a kurzusra

(Fejlesztendő tanári képességek rendszere, előzetes énkép, portfólió készítése)

A modul a programcsomag egészét átfogó portfólió készítését, valamint a differenciálással kapcsolatos alapfogalmak ismeretének diagnosztikus értékelését tartalmazza.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul elméleti alapokat kíván nyújtani ahhoz, hogy a hallgató – pedagógiai és pszichológiai fogalmak, elméletek segítségével – értelmezni tudja, milyen előnyök és hátrányok származnak a differenciálás módszereinek alkalmazásából. A modul az A2, A3, B2, B3, C3, D2 kompetenciák fejlődéséhez járul hozzá.

A feldolgozáshoz szükséges idő

Kb. 45 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, differenciálás témáját érintő speciálkollégium, továbbképzés.

Eszközrendszer

Karton, filc, a hallgatói segédanyagok munkalapjai (→ *Hallgatói segédanyag, mellékletek, 1.2 modul*).

Háttér

Pedagógiai háttér

A mai magyar pedagógiai gyakorlatot vizsgálva a differenciálás az egyik legelhanyagoltabb elem az oktatásban. Ennek okai részben a magyar oktatásügy hagyományaiiban keresendők, részben pedig a differenciált fejlesztéshez szükséges pedagógiai kompetenciák és a differenciált oktatásszervezést segítő teljes körű, az oktatást egészét átfogó szakmai segédeszközök hiányában. A képzésben részt vevők előzetes feltételezésünk szerint különbözőképpen viszonyulnak a differenciáláshoz. Ezeknek a viszonyulásoknak feltárása fontos egyrészt a program további felépítésének megalapozását célzó diagnózishoz, másrészt a résztvevők előismereteinek, a differenciálással kapcsolatos elképzeléseinek előhívásához.

A differenciálás feladatához fűződő viszony szempontjából a következők lehetségesek:

- Nincs szükség differenciálásra, mivel mindenki egyenlő eséllyel tanulhatja meg az anyagot, inkább magas színvonalú ismeretátadást kell biztosítani, ebből tanulja meg mindenki, amire képességei alkalmassá teszik; aki szorgalmas, az úgyis meg tudja tanulni az anyagot; régen mindenki ugyanazt az anyagot tanulta, mégis megtanultak olvasni, a gyerekekben/szülőkben van a hiba stb.
- Szükség lenne differenciálásra, nagyon egyetért vele, de a szülők/követelmények/iskolavezetés/gyerekek stb. ezt nem teszi lehetővé.

- Szeretne differenciálni, de nem tudja, hogyan.
- Szeretne differenciálni, és tudja is, hogy hogyan.

A csoportban várhatóan a 2–3. csoportból lesznek a legtöbben. A képzés vezetője ne törekedjen arra, hogy már a kurzus elején mindenkit meggyőzzön arról, hogy differenciált munkában kell dolgozni. Ezt a felismerést a kurzus végére kell elérni, és ezt szolgálják a modulokba beiktatott reflexiós fázisok.

A modul emellett a portfólióval történő értékelés bevezetését is tartalmazza. A portfólió olyan gyűjtemény, melyben a tanuló önállóan gyűjti a különféle tevékenységei során keletkezett anyagokat: dokumentumokat, bemutatókat, prezentációkat (beleértve az audiovizuális dokumentációkat és művészi tevékenység során létrejött alkotásokat is); valamint az anyagokkal kapcsolatos reflexiókat. A portfólió oktatási folyamatban történő alkalmazásának célja, hogy előre meghatározott szempontok alapján a fejlődést célzottan kövesse és dokumentálja, valamint a tanulót saját tevékenységének önálló, reflektív szemléletű értékelésére ösztönözze. A portfólió összeállításában lehetőség szerint arra kell törekedni, hogy a tanuló egy adott területen történt fejlődését folyamatában dokumentálja.

A portfólió hangsúlyos eleme az önreflexió, melynek folyamata csak akkor lehet sikeres, ha a portfólió tartalmának, módszereinek és értékelésének kialakításában a tanuló maga is aktívan részt vesz, a döntésekben az ő véleménye is érvényesül. A tanár szerepe a portfólió összeállításában a világos, érthető és teljesíthető keretek meghatározása, valamint az összeállítás és értékelés során nyújtott segítség.

A portfólió célnak megfelelő működésének feltételei a következők:

- közös tervezés valósuljon meg, a készítők vegyenek részt a kritériumok, tartalmak, munkaformák kiválasztásában,
- a munkákra fordított időt már a folyamat kezdetén tervezzük el, a portfólió ezen eleme – a tervezési kompetenciák fejlesztése – a folyamat ugyanolyan fontos eleme, mint a tartalmak kiválasztása,
- legyenek világosak az értékelés szempontjai,
- az elején tisztázzuk, hogyan és hányszor lehet javítani a bekerült anyagokat,
- a portfólióba gyűjtött anyagok elkészítésére fordított idő legyen arányos a kurzus időkeretével, azaz ne tartalmazzon aránytalanul sok vagy aránytalanul kevés feladatot,
- előzetesen tisztázzuk a reflexió tartalmát, elkészítésének módját, szempontjait,
- a portfólió a készítő dokumentuma, ezért az ő tulajdona marad a kurzus végeztével.

Változatok

A változat: a téma iránt érdeklődő, nyitott, előismeretekkel rendelkező csoportok részére. Maximális csoportlétszám: 25 fő.

B változat: kevés előismerettel rendelkező csoportok részére. Maximális csoportlétszám: 30 fő.

Ajánlott feldolgozási mód

„A” VÁLTOZAT

„Mit tudunk a differenciálásról?” – előzetes ismeretek, vélemények feltárása, a portfólióértékelés szempontjainak kidolgozása ötletbörzével, kiscsoportokban.

I. Előzetes ismeretek feltárása

1. Ismertessük a feladatot!

Képzeld el a következő helyzetet:

Újfajta írást találtak fel a Földön, amelyet nagyon kevesen ismernek, de mindenkinek meg kell tanulnia, ha akarja, ha nem. Mi e különleges tudás birtokában vagyunk, ezért felkérnek bennünket arra, hogy tanítsuk egy erre szakosodott iskolában. Elvállaljuk a feladatot, és megkapjuk osztályunkat. Mikor először belépünk a terembe, a következő kép tárul a szemünk elé (kép kiosztása). Látjuk, hogy nem lesz könnyű a feladat, szerencsére nem vagyunk egyedül, vannak kollégáink – éppen csoportunk tagjai –, akik hasonló nehézségekkel küzdenek. Elhatározzuk, hogy közösen munkatervet készítünk a következő kérdések mentén (kérdéssor kiosztása).

2. Csoportalakítás: 3-5 fős csoportok. A csoportok kialakítása véletlenszerűen történik, illetve különböző szakos résztvevők esetén valamilyen csoportalkotási technikával vagy egyes csoportokat hozunk létre.

3. Osszuk ki az előre elkészített papírokat vagy fóliákat, melyekre korábban felírtuk a szempontokat!

- Mi fog nekem nehézségeket okozni?
- Hogyan tudnám a tanulók különbözőségét kezelni?
- Mit tudok, milyen ismeretekkel, képességekkel rendelkezem ehhez? Milyen tudásomat tudom felajánlani a többieknek?
- Mit kell még megtanulnom? Miben kell fejlődőnem?
- Miben segíthetünk egymásnak?

4. Fólia esetén ismertessük a fóliára írás technikáját. Rendelkezésre álló idő: 25 perc.

5. A csoportok munkája alatt figyeljük az időt, valamint a szabályok betartását.

6. Az ötletbörze befejezését követően kérjük meg a csoportokat, ismertessék gondolataikat, valamint válaszoljanak a többi csoport kérdéseire. Mi is tegyünk fel kérdéseket, melyek a fejlesztendő kompetenciák témájához kapcsolják az ötleteket.

7. A többi csoport ötleteiből érdekesnek, fontosnak talált elemekkel egészítsék ki saját ötleteiket.

8. Kérjük meg a csoportokat, általánosítsák az eddigi megállapításokat, rendszerezék ötleteiket papíron vagy fólián a következő kérdés mentén:

„Milyen képességekkel kell rendelkeznie annak a tanárnak, aki sokszínű, heterogén csoportban szeretne jól tanítani?” Rendelkezésre álló idő: 15 perc.

9. A kapott eredményeket összegezzük a táblán. Először felsorolásszerűen, majd közösen rendszerezük.

10. A kapott lista alapján mindenki készítsen egyéni munkában néhány pontos önelemzést, melyben leírja saját tanulási céljait a kurzussal kapcsolatban. (10 perc)

11. Néhány önként jelentkezőt kérjük meg, olvassa fel az elkészült munkát.

II. A portfóliókészítés módszerének ismertetése

Ezt követően ismertetjük a résztvevőkkel a portfóliókészítés módszerét, valamint azt, hogy az elkészült szempontok hogyan illeszkednek ennek értékelésébe. Elmondjuk azokat a kiegészítő szempontokat, melyeket mi kérünk az értékeléshez. A résztvevők otthoni feladatként kiegészítik a szempontokat, és elkészítik a portfólió mappáját.

III. A folyamat reflexiója

Beszéljük meg az alábbi kérdéseket!

- Mit csináltunk?
- Hogyan tudnánk ezt a tanórán alkalmazni?
- Milyen témák feldolgozására alkalmas ez a módszer?
- Mire nem alkalmas?

„B” VÁLTOZAT: GRAFFITI

„Mit tudunk a differenciálásról?” – előzetes ismeretek, vélemények feltárása graffiti módszerrel.

I. Előismeretek feltárása

1. Csoportalakítás: 3-5 fős csoportok. A csoportok kialakítása véletlenszerűen történik.
2. Ismertessük a feladatot!

A plakát felső részén megkezdett mondatokat találunk. Mindegyik csoport írjon az adott mondatához befejezést, majd hajtsa be a papírt úgy, hogy csak a kezdő mondat látszódjon. Ezt követően adja tovább a következő csoportnak. A plakátokon lévő lehetséges mondatok:

- Egy osztályban a tanulók különfélék, ezért...
- A tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal tanárként tudnunk kell...
- A tehetséges tanulókkal tanárként tudnunk kell...
- A hátrányos helyzetű tanulókkal tanárként tudnunk kell...

3. A feladat befejezése után az elkészült plakátokat felragasztjuk a falra, a résztvevők körbejárnak, és az összes feliratot elolvassák.

4. Ezt követően plenáris beszélgetést folytatunk a felírt ötletekről, majd a táblán közösen rendszerezük a kapott válaszokat.

II. Ezután a résztvevők egyéni munkában szempontokat írnak a következő kérdéshez

„Milyennek kell lennie és mit kell tudnia annak a tanárnak, aki heterogén tanulócsoportokkal foglalkozik?”

1. A kérdést előre elkészített munkalapon osztjuk ki a résztvevőknek. (15 perc)
2. Megkérünk néhány résztvevőt, olvassa fel saját szempontjait.

3. A résztvevőket megkérjük, írják be az értékelő lapra a következőt: nagyon jellemző rám – egyáltalán nem jellemző rám, majd értékeljék saját jelenlegi állapotukat a maguk által elkészített szempontok szerint.

III. Zárás

1. Ezt követően ismertetjük a résztvevőkkel a portfólió módszerét, valamint azt, hogy az elkészült szempontok hogyan illeszkednek ennek értékelésébe. Elmondjuk azokat a kiegészítő szempontokat, melyeket mi kérünk az értékeléshez.

2. A résztvevők otthoni feladatként kiegészítik a szempontokat, és elkészítik a portfólió mappáját.

Források

KÉPZÉSVEZETŐK/OKTATÓK SZÁMÁRA:

Kagan, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kiadó, Budapest, 11:15.

László Ágnes (2004): A tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodás problémái az iskolarendszerben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.

Loránd Ferenc (1995): A differenciálás szükségszerűsége. *Üzenő*, 1.

Petriné Feyér Judit (1999): A differenciálás megjelenése a pedagógusok elméleti és gyakorlati tudásában. *Iskolakultúra*

Reich, K. (Hg.): *Methodenpool*. url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>

2. TEMATIKUS EGYSÉG

A DIFFERENCIÁLT TANULÁSSZERVEZÉS

2.1 modul

Egységesség, differenciálás és adaptivitás a tanítási-tanulási folyamatban

A modul a heterogén tanulócsoporthban történő differenciálás általános didaktikai alapjainak elméleti megközelítését, illetve a fontosabb fogalmak értelmező magyarázatát tartalmazza.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul célja, hogy a résztvevők a differenciálás elméleti alapjainak megismerésén – vagy a korábban már meglévő ismereteik, nézetrendszerük felszínre hozásán, kiegészítésén, elmélyítésén – keresztül szembesüljenek egy tanuló-központú szemlélet elméleti alapjaival.

A modul teljesítése önmagában vélhetően nem okoz a tanulás-szervezés és az osztálytermi munka területén konceptuális váltást, de a résztvevők az alapfogalmak megismerésével felkészülnek arra, hogy a többi modellben tárgyalt, alkalmazható ismereteket a biztos fogalmi készlet alapján saját gondolkodási rendszerükbe integrálják. Amennyiben a résztvevők a modul teljesítése előtt nem a differenciált tanulás-szervezés paradigmájában gondolkodnak az eredményes osztálytermi munkáról, az alapfogalmak megismerése erős konfrontációt okoz a meglévő nézetrendszerükkel kapcsolatban, amit egy adaptív megoldás felé vihet a többi elméleti jellegű modul.

Felhasználási terület

A modul önálló tanegységként is meghirdethető. Az oktatás tartalmát tekintve elméleti jellegű, de a feldolgozás módja, illetve a tervezett tanulás-szervezési megoldások miatt gyakorlati foglalkozásként célszerű meghirdetni. Ezenfelül része lehet a didaktikai jellegű foglalkozásoknak, illetve jól társítható egy általános elméleti előadáshoz annak szemináriumaként.

Háttér

A szakmai háttér

A modul tartalma alapvetően a Báthory Zoltán-féle differenciális tanításelmélet, a Nádasi Mária-féle differenciáltság és egységesség – adaptivitás koncepciókra épül, amelyeket a Lappints Árpád-féle tanuláspedagógiai modell egy-egy ide vonatkozó része egészít ki.

A modul elsősorban a didaktikai értelemben vett differenciálás elméletének alapfogalmait veszi sorra, a differenciális tanulás-szervezéssel kapcsolatos idézetek értelmező elemzése alapján. A modulban tárgyalt fontosabb fogalmak:

- differenciálás,
- egységesség és differenciálás,
- adaptivitás,
- nyílt oktatás,
- zárt oktatás.

A modul eredményes tanításához célszerű a differenciálás gyakorlati megvalósításával kapcsolatos modulok, illetve szükség és igény esetén a differenciálással kapcsolatos tévképzetokről szóló modulok későbbi teljesítése is.

A pedagógiai háttér

A modul elméleti jellegű ismereteket tartalmaz, ezért némi ellenállás a résztvevők egy részénél bizonyosan megfigyelhető lesz. Mindenképpen egyértelművé kell tenni, hogy ez a tartalmi rész csak a fogalmi készlet kialakítását segíti elő, a gyakorlati jellegű problémákra a hallgatók más modulok tartalmának megismerésekor kaphatnak választ.

A modul tevékenységrendszere úgy van felépítve, hogy nyitott, befogadásra kész résztvevőkre számít. Amennyiben egy-egy elméleti jellegű problémánál szkeptikus kérdések merülnének fel, a tanulás-szervezés tervezett formáit megváltoztatva csaknem bármikor érdemes a vita vagy a tanár által irányított megbeszélés módszerére áttérni. A tervek szerint a csoportmunkában megoldott részfeladatok kiindulási alapnak tekinthetők, de fel kell készülni a módszertani és tanulás-szervezési váltásokra is.

A modul teljesítése során a résztvevők részéről bizonyosan kérdések fogalmazódnak meg a különböző tanulók együtt, egyszerre történő tanításával kapcsolatban. Erre a modul tartalma részben választ ad, de ha mégsem, akkor *A differenciált tanulás-szervezéssel kapcsolatos tévképzetek* című modul tartalmával összehangolva az adott kérdésre a későbbiekben, amennyiben szükséges, vissza kell térni.

Ajánlott feldolgozási mód

1. A differenciálás szintjei

A résztvevők alakítsanak 3-6 fős kiscsoportokat, illetve párokat. A csoportszervezés során nincsenek kiemelt tanári szempontok, a szimpátiaválasztás szerinti szerveződés is optimális. Az egyes kiscsoportok a kiosztott szövegrészek (*Differenciálás az iskolarendszeren belül, A differenciálás szintjei*) alapján készítsenek rövid, 5-10 perces bemutatót, amely a differenciálás közoktatási rendszerben értelmezhető lehetséges szintjeit vázolja fel. A bemutatóban minden szintre vonatkozóan szükséges néhány összefoglaló gondolat, egy-egy, a csoport által készített szabad megfogalmazás, tartalmi lényegkiemelés. A kiselőadást a csoport által kiválasztott csoporttag vagy akár a csoporttagok felváltva is bemutathatják.

Az összes bemutató elhangzása után, azok tartalma alapján minden kiscsoport készítsen saját használatú összefoglalót, vázlatot *Nekünk ezt jelenti a differenciálás a közoktatási rendszer különböző szintjein* címmel. Ezt olyan tipográfiával célszerű elkészíteni, hogy a későbbiekben segédanyagként is felhasználható legyen.

2. A differenciálás fogalmi térkép

A korábbi részfeladat során kialakított kiscsoportok véletlenszerűen vagy megegyezés alapján válasszanak ki egy-egy kiemelt fogalmat az alábbiak közül:

- differenciálás,
- egységesség és differenciálás,
- adaptivitás,
- nyílt oktatás és zárt oktatás.

Amennyiben a csoportok száma miatt szükséges, az egyes fogalmakat akár többször is ki lehet osztani, illetve az egységesség és differenciálás, valamint a nyílt oktatás és zárt oktatás fogalmát külön lehet választani. A kiscsoportok a kapott vagy választott fogalmukkal kapcsolatban kiosztott idézetek alapján készítsenek egy kb. 10-15 perces rövid bemutatót az adott fogalom értelmezéséről. A bemutatóhoz készítsenek szemléltetőeszközöket, használjanak táblát, a lehetőségekhez képest akár sokszorosítót is. A fogalomértelmezésben fel lehet használni a szövegekből

vett idézeteket, kifejezéseket, de minden kiscsoportnak önállóan, néhány mondatos saját definíciót kell gyártania az adott fogalommal kapcsolatban. Ezt a definíciót a bemutatóba is be kell illeszteni.

Az összes bemutató elhangzása alapján a kiscsoportok saját használatra állítsanak össze egy vázlatos fogalomtárat, illetve rajzoljanak meg egy fogalmi térképet, amin az összes kiemelt – illetve indokolt esetben más, a csoport által ide sorolt – fogalom szerepel. A fogalmi térképeket egy rögzített és egyeztetett koncepció alapján kell elkészíteni, és ha jut rá idő és a hallgatók igénylik, be is kell őket mutatni. A fogalmi térképek bemutatására, illetve a fogalmi kapcsolódások magyarázatára is csoportonként legalább 5-10 percet kell szánni.

3. A differenciálás értékei

A teljesített részfeladatok alapján a résztvevők többségében már kezd valamilyen kép, vélemény kialakulni a differenciálás elméletével kapcsolatban. A kiscsoportok minden tagja kapja meg *A differenciált oktatás értékei* szövegrészletet, és azt rövid idő alatt tanulmányozza át. Az egyes kiscsoportok vitassák meg az alábbi problémákat:

- A felsorolt értékeket a nem differenciált, a homogén csoportszemléletre és a passzív tanulói magatartásra építő tanulószervezés is képes-e biztosítani?
- A nem differenciált tanulószervezés a differenciálttal szemben milyen értékeket, eredményeket tud felvonultatni.

Amennyiben szükséges, adjunk lehetőséget a csoportok újraszerveződésére. Hívjuk fel a résztvevők figyelmét arra a lehetőségre, hogy a saját elképzeléseiknek megfelelő nézetrendszerű csoporthoz integrálódjanak. Az egyes csoportok a belső viták logikai menetét, fontosabb részeredményeit, a vitatott kérdések listáját és a megfogalmazódott véleményeket önálló kezdeményezésre vagy tanári egyeztetés alapján a többi csoport számára röviden be is mutathatják. A vita során optimális, ha spontán szerveződő kiselőadások segítségével igyekeznek egymást meggyőzni a különböző véleményt birtokló felek.

A vitát a differenciált tanulószervezés alkalmazása mellett, illetve ellene felhozott érvek rendszerző összefoglalásával az oktató zárja.

Eszközrendszer (Hallgatói segédlet szövegei)

Differenciálás az iskolarendszeren belül

A differenciálás szintjei

Differenciálás a tanulószervezésben

A differenciálás pedagógiai funkciója

Differenciálás az egységesség és a pluralizmus körülményei között

A nyílt és a zárt oktatás jellemzői

Adaptivitás az oktatásban

A differenciált oktatás értékei

Változatok

A modul gyakorlati foglalkozásként vagy szemináriumként a tanárképzésben, illetve a tanártovábbképzésben egyaránt jól használható. Az elméleti jellegű kurzus szükség esetén frontális tanulószervezéssel, a tanári előadás módszereivel is bemutatható, de ennek a hatékonysága a munkaformák közötti különbség miatt csak motivált és nyitott résztvevők esetén biztosított. A szemináriumi forma elsősorban a differenciált tanulószervezés elvi alapjait,

illetve a didaktikai modelleket nem ismerők körben szükséges. Az előadás jellegű bemutatás esetén az egyes részfeladatokat otthoni feladatként kell a résztvevőknek teljesíteni.

Változatként a 60, illetve 90 órás képzésben házi feladatként, otthoni feldolgozásra feladható a hallgatói segédlet 2.1. modul első két szövege (Gudjons: Tanítási módszerek átalakulóban; Nahalka: Könyvtár és pedagógia).

Értékelés

A gyakorlati foglalkozások során több alkalommal is sor kerül egy-egy kiselőadásra. A bemutatás során értékeliük az egyéni megfogalmazásokat, a résztvevőket biztassuk arra, hogy a szakirodalmi források pontos idézése helyett inkább saját adaptációkat készítsenek. A modulnak nem az a célja, hogy az elméleti leírásokat a résztvevők átvegyék és megtanulják, hanem sokkal inkább a nézetrendszerük módosítása, esetleges ellentmondások felszínre hozása az optimális. Az információ- és tudásátadás helyett sokkal inkább a saját megfogalmazások készítése, az ismereteknek a meglévő tudásrendszerbe illesztése, integrálása a cél.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése:

- „Nekünk ezt jelenti a differenciálás a közoktatás rendszer különböző szintjein” – az első részfeladat csoportbemutatói alapján csoportonként készített saját értelmezésű összefoglaló.
- A választott fogalom bemutatásával kapcsolatos szemléltetőanyagok és vázlatok gyűjteménye.
- Fogalomtár, illetve a megrajzolt fogalmi térkép a hozzá tartozó magyarázó vázlatokkal.
- „A differenciált oktatás értékei” vita összefoglaló vázlata, a lezáró összegzés vázlatával kiegészítve.

Amennyiben a modul a résztvevők sajátosságainak figyelembevételére alapján előadás formátumban kerül bemutatásra, az egyes részfeladatok megoldásaira otthoni, önálló munka keretei között kerül sor, és a foglalkozásokat egy formatív jellegű értékelő dolgozat zárja.

Források

Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, bármelyik kiadás

Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000.

Lappints Árpád: *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt., Pécs, 2002.

Nádasi Mária: *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs, 2001.

Nádasi Mária: *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

2.2 modul

Differenciált tanulásszervezés az osztályteremben

A modul a heterogén tanulócsoporthoz történő differenciálás általános didaktikai alapjainak felépítését szolgálja, az osztálytermi tanulásszervezésre vonatkozó elvi megközelítései tartalmára épül. A differenciált tanulásszervezésből kiindulva a klasszikus didaktikai kérdéseket: az oktatási folyamat célja, az oktatás tartalma, az oktatás folyamata, az oktatás tervezése tárgyalja sorban. Az elméleti ismeretek a gyakorlati megvalósítás lehetőségeit a különböző szervezési módok és munkaformák szimultán alkalmazásának elméleti bemutatásával készítik elő.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul tartalma olyan elméleti ismeretanyagokból épül fel, amelyek a résztvevők számára – a többi elméleti jellegű modullal kiegészítve – megteremthetik a differenciált tanulásszervezés paradigmájában való gondolkodás lehetőségét. Az általános elméletek a többi modulban szereplő gyakorlati jellegű ismeretek rendszerezését is elősegítik.

Az elméleti jellegű tartalom kiegészítheti a tanulóközpontú, differenciált tanulásszervezésben gondolkodó résztvevők ismereteit, illetve olyan, a homogén csoportokat előnyben részesítő, nem differenciált tanulásszervezéshez képest konfrontatív tételeket ismertető, amelyek az oktató közreműködésével változást indukálhatnak a résztvevők nézeteiben.

A differenciálás fogalmából kiinduló elméleti tartalmak, a differenciálás és más didaktikai fogalmak közötti összefüggések elemzése a didaktikai ismeretekkel rendelkezők számára a fogalmak újrendezésére, egy differenciálásközpontú felfogás kialakítására ad lehetőséget.

Felhasználási terület

A modul önálló tanegységként, előadás és szeminárium formájában is meghirdethető. A tervezett tanulásszervezési formák és kötelező részfeladatok rendszere elsősorban gyakorlati jellegű foglalkozásként határozza meg, de része lehet az elméleti jellegű didaktika előadásoknak vagy akár gyakorlatoknak is.

Háttér

A szakmai háttér

A modul a Báthory Zoltán-féle differenciális tanításméletre, illetve a Nádasi Mária-féle egységesség-differenciálás-adaptivitás és a Lappints Árpád-féle tanuláspedagógiai modellekre épülve, a teljesség igénye nélkül a differenciáláshoz kapcsolja a didaktika nagyobb kérdésköreit.

Elméleti jellegű tartalom, amit szövegek értelmező elemzésével ismerhetnek meg a résztvevők. A differenciálás általános elméleti alapozása és a gyakorlati jellegű megvalósítás közötti átmenetet képezi. Kapcsolódik az elméleti modellekhez, ugyanakkor a gyakorlati jellegű megvalósításra is mutat.

A pedagógiai háttér

A résztvevők pedagógiai elméletekkel szemben meglévő esetleges ellenérzéseit, amennyiben szükséges, azzal lehet csökkenteni, hogy a modul tartalmát mint a később gyakorlati jellegű, a hétköznapi tanári tevékenységben is

használható tevékenységek elméleti összefoglalóját mutatjuk be. A gyakorlati pedagógiai tanácsokat és praktikus útmutatókat váró résztvevők figyelmét érdemes arra irányítani, hogy az elméleti ismeretek segítenek rendszerezni a gyakorlati tevékenységeket, és jobb rálátást biztosítanak a differenciálás teljes pedagógiai problematikájára.

A modul tartalma a differenciálásban gondolkodók, illetve a nyitott és motivált résztvevők számára az elmélyülést szolgálja, kiegészítő tananyagként jelenik meg. A nem differenciált tanulásszervezésben gondolkodók esetében az egyes állítások sokszor élesen ellenkezhetnek nézetrendszerük elemeivel. Ilyenkor az előre megtervezett tanulásszervezési formát meg lehet változtatni, és a megbeszélést, a tanár által kezdeményezett, koordinált vitát is alkalmazni lehet.

A modul tartalma önmagában is alkalmas arra, hogy a nem differenciálásban gondolkodó résztvevők nézetrendszerére jelentős, akár konceptuális váltást is előidéző hatást gyakoroljon, de az egyedi sajátosságok alapján sokszor szükség lehet alternatív, rögtönzött szervezési megoldásokra is. Mindenképpen el kell kerülni, hogy a résztvevők a meglévő, nem differenciált tanulásszervezésre épülő nézeteik mellett párhuzamosan építsenek fel egy elméletinek beállított és már a tanulási folyamat során tagadott és elutasított gondolatsort.

Ajánlott feldolgozási mód

1. Differenciálás és adaptivitás a tanítási-tanulási folyamatban

Frontális megbeszélés alkalmazásával a résztvevők az oktató koordinálásával idézzék fel, hogy pontosan mit értenek a differenciálás és az adaptivitás fogalma alatt. A megbeszélés célja a fogalmi ismeretek felszínre hozása, nagyfokú tanulói aktivitás mellett.

2. A differenciáláshoz szükséges tanulói sajátosságok

A résztvevők alakítsanak 3-6 fős kiscsoportokat, illetve igény és szükség szerint tanulópárokat. A kiscsoportok ötletbörzseszerűen alapján gyűjtsék össze azokat a tanulói sajátosságokat, amelyeknek szerepe lehet a differenciált tanulásszervezés során. A felsorolás mellett készítsenek rövid leírást arról, hogy melyik sajátosság milyen szerepet játszik a differenciálás során.

Amennyiben szükséges, a résztvevők számára mindenképpen jelezni kell az alábbi sajátosságok fontosságát: családi háttér, tanulási sajátosságok, tanulási zavar, társas kapcsolatrendszer, tanulói teljesítmény, tanulási motiváció, tanórai tevékenység és aktivitás, teljesítményattribúció és önértékelés.

3. Példa a differenciált tanulásszervezés megvalósítására

Minden kiscsoport dolgozzon ki és vázoljon fel egy olyan tanórát, ahol a tanulók figyelembevételével differenciált tanulásszervezés zajlik. A tanórának egy jellemző példát kell bemutatnia, konkrétan leírt tevékenységekkel, feladatokkal, tanórai eseményekkel, és minden elemében egy adaptív gondolkodásmódot kell megjeleníteni. A szaktárgyi tartalom szabadon választott. A leírásban fel kell vázolni:

- mi a tanóra célja, illetve a tanulásszervezés során milyen céltételezések fogalmazhatók meg,
- milyen oktatási tartalom jelenik meg a tanítási-tanulási folyamatban,
- hogyan tervezi meg a tanár a tanórát,
- hogyan alakul az oktatás folyamata, a tanóra menete,
- milyen tanulók közötti különbséget tartanak fontosnak és ezeket hogyan veszik figyelembe.

A jellemző tanóráról minden kiscsoport készítsen egy 2-3 oldalas, vázlatos leírást úgy, hogy a megfelelő szemléltetőanyagok kidolgozásával mindez alkalmas legyen a csoporttársaknak való bemutatásra.

Az egyes kiscsoportok az elkészült tanórákat mutassák be a többi résztvevőnek. A bemutató akár egy kiselőadás formájában is megtörténhet, de optimális esetben a kiscsoport játssza el a tanórát. A tanárszerepet játszó résztvevő narrátor módjára hangosan gondolkodhat, kommentálhatja az egyes történéseket. Ha a tervezett tanóra megvalósításához nem elegendők a kiscsoport tagjai, önkéntes alapon más kiscsoportok tagjait is be lehet szervezni tanulóként.

4. A differenciált tanulásszervezés mint tanítási-tanulási folyamat

A korábbi csoportszervezést lehetőség szerint megtartva az egyes kiscsoportok rendezett sorban ismerjék meg az alábbi szövegrészeket, és minden egyes didaktikai kategóriához kapcsolódóan készítsenek tartalmi kivonatokat, illetve vázlatokat saját használatra.

- Adaptivitás az oktatás céljaira vonatkozóan
- Adaptivitás az oktatás tartalmához kapcsolódva
- Tantárgyak, óraterv
- A tartalom mint a differenciálás eszköze
- Differenciálás a tervezésben és a szervezésben
- Adaptivitás az oktatás menetében

5. Példa a differenciált tanulásszervezés megvalósítására

A korábbi csoportszervezés során kialakult kiscsoportok a saját vázlataik alapján készítsenek olyan rövid, 5-10 perces bemutatót, amelyben az idézett szövegrészek számukra lényeges elemeit mutatják be. Olyan részeket emeljenek ki, amelyek a többi csoport tagjainak is a segítségére lehetnek a modul elején felvázolt tanóra továbbfejlesztésében.

Az 5-10 perces bemutatók után minden egyes kiscsoport a saját, illetve a többiektől hallott vázlatok alapján alakítsa át a tervezett tanóráját. Amennyiben lehetőség, illetve a csoportok részéről megfelelő motiváció mutatkozik, a továbbfejlesztett tanórákat a korábbiakhoz hasonló módon be is lehet mutatni.

A csoportok olvassák el és dolgozzák fel mozaikban a Diák kapcsokönyv Bernáth Gábor – Kereszty Zsuzsa – dr. Perlusz Andrea – Szórádi Ildikó – dr. Torda Ágnes: Roma ≠ hátrányos helyzet ≠ tanulási nehézség ≠ tanulási zavar ≠ enyhe fokú értelmi fogyatékoság szövegét, és egészítsék ki saját vázlataikat.

6. A szervezési módok és munkaformák szimultán alkalmazásáról

A korábbi csoportszervezést megtartva az egyes kiscsoportok az idézett szakirodalom értelmező elemzésével gyűjtsek össze, hogy a szimultán alkalmazott szervezési módok és munkaformák milyen nehézséget jelenthetnek a tanár számára, mi akadályozza az eredményes tanítási-tanulási folyamat kialakulását. Ha a csoport véleménye az olvasott megközelítést elutasítja, akkor gyűjtsek össze, milyen ellenérveket tudnak felhozni arra vonatkozóan, hogy ez a tanulásszervezési megoldás a valóságban nem működik, illetve biztosan eredménytelen lesz. A szakirodalom elemzése során gyűjtsek össze azokat az eredményeket és értékeket, amelyek a szimultán alkalmazott szervezési módok és munkaformák által kialakított tanítási-tanulási folyamat jellemzői. Készítsenek listát azokból az érvekből, amelyek azt igazolják, hogy ez a megoldás működőképes, illetve eredményes lehet.

Ez a feladat vélhetően megosztja majd a résztvevőket a kiscsoportokon belül. Amennyiben ez történne, adjunk lehetőséget a csoportok átszerveződésére, egyes csoporttagok cseréjére. Hívjuk fel a résztvevők figyelmét arra, hogy erre lehetőségük van.

A szakirodalom elemzése alapján a csoportok eltérő véleményeket is megfogalmazhatnak. Ha ezek között éles különbség látszik, pl. a tartalmat elutasító vagy támogató nézeteket ismerhet meg a csoport munkáját koordináló oktató, akkor szükség és igény szerint szervezhet rövid vitát. A vitát mindenképpen a tanulócsoporthoz kell szervezzük, majd az érvek és ellenérvek rövid összefoglalója után a kompromisszum rögzítésével zárjuk le.

7. Példa a differenciált tanulásszervezés megvalósítására

Az utolsó részfeladat a modul első feladatának a keret jellegű ismétlése. A csoportszervezést megtartva az egyes kiscsoportok fejlesszék tovább a saját maguk által kidolgozott tanórát úgy, hogy a modul során készített vázlatokat, illetve jegyzeteket is felhasználják. Amennyiben a kezdetben kidolgozott tanóra a modul tartalma alapján nem alakítható át, természetesen lehetőség van egy teljesen új óra kidolgozására és felvázolására is. A szaktárgyi tartalom szabadon választott. A leírásban fel kell vázolni:

- mi a tanóra célja, illetve a tanulásszervezés során milyen céltételezések fogalmazhatók meg,
- milyen oktatási tartalom jelenik meg a tanítási-tanulási folyamatban,
- hogyan tervezi meg a tanár a tanórát,
- hogyan alakul az oktatás folyamata, a tanóra menete,
- milyen tanulók közötti különbséget tartanak fontosnak, és ezeket hogyan veszik figyelembe.

Az egyes tanórákat, illetve azok részletét a kiscsoportok egymásnak mutassák be. A résztvevők készítsenek kritikai elemzést a többi kiscsoport által bemutatott tanóráról, miszerint azok mennyire vették figyelembe a modul során elsajátított tartalmakat. Minden bemutatott tanórát igény és lehetőség szerint követhet kisebb megbeszélés, vita.

Eszközrendszer

- Adaptivitás az oktatás céljaira vonatkozóan
- Adaptivitás az oktatás tartalmához kapcsolódva
- Tantárgyak, óraterv
- A tartalom mint a differenciálás eszköze
- Differenciálás a tervezésben és a szervezésben
- Adaptivitás az oktatás menetében

Változatok

A modul gyakorlati foglalkozásként vagy szemináriumként jól használható a tanárképzésben. Az elméleti jellegű kurzus szükség esetén frontális tanulásszervezéssel, a tanári előadás módszerével is bemutatható, de ennek a hatékonysága a munkaformák közötti különbség miatt csak motivált és nyitott résztvevők esetén biztosított. Az előadás jellegű bemutatás esetén az egyes részfeladatokat otthoni feladatként kell a résztvevőknek teljesíteni. A szemináriumi formában kidolgozott és bemutatott kisebb tanórákat a többi modulhoz mellékelte videofilm-gyűjtemény egyes elemeivel is fel lehet cserélni.

Értékelés

A kisebb tanórák bemutatására való felkészülés a modul kulcsfontosságú pontja. A résztvevők, vagyis a kisebb csoportok számára egyedi, igény és szükség szerint kezdeményezett beszélgetésekkel kell segíteni az eredményes munkát. Nehézségeket okozhat a tanórák bemutatásának megszervezése. Tapasztalat szerint a résztvevők megakadnak a tervezés különböző alternatíváinál, de a csoportmunka során a bemutató előkészítésére a részletek állandó és vég nélküli egyeztetése miatt végül csak kapkodva kerül sor. Rendszeres egyeztetéssel előzzük meg a sikertelenséget.

Az első óra kialakításánál csak szervezési tanácsokat adjunk, de ne befolyásoljuk a résztvevőket abban, hogy mit értenek differenciálás, tanulásszervezés, adaptivitás alatt. Mivel a tanóra kialakítása a modul teljes feladatrendszerén keresztül zajló tevékenység, ezért az sem gond, ha a differenciált tanulásszervezés egyáltalán nem jellemzi az első órát. Ezt természetesen az óra bemutatása után a kiscsoport tagjaival közölni kell, de az előkészületek során nem célszerű felhívni rá a figyelmüket. A tanóratervezés utolsó változatánál természetesen a segítség, amennyiben még szükséges, állandó jelleggel irányíthatja a figyelmet az elméleti ismeretek alkalmazásának szükségességére.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése:

- a differenciálást meghatározó tanulói sajátosságok gyűjteménye és ezek rövid leírása,
- a differenciált tanulásszervezést bemutató tanóra első vázlata (az oktatás célja, az oktatás tartalma, a tanári tervezés dokumentumai, az oktatás folyamata, a tanulók közötti különbségek),
- tartalmi kivonatok, vázlatok az idézett szövegrészekkel kapcsolatban,
- szervezési módok és munkaformák szimultán alkalmazásáról szóló vita vázlata, tartalmi összefoglalója,
- differenciált tanulásszervezést bemutató tanóra utolsó változatának vázlata (az oktatás célja, az oktatás tartalma, a tanári tervezés dokumentumai, az oktatás folyamata, a tanulók közötti különbségek).

Források

- Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, bármelyik kiadás
- Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000.
- Lappints Árpád: *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt., Pécs, 2002.
- Nádasi Mária: *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs, 2001.
- Nádasi Mária: *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

2.3 modul

Reformpedagógia és differenciálás

A modul során a hallgatók/résztevők megismerik a Montessori-, Freinet-, Jenaplan- és Dalton-plan iskolák gyakorlatából azokat az elemeket, melyek a differenciált oktatást lehetővé teszik.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul hozzá kíván járulni ahhoz, hogy a hallgatók/résztevők megismerjék és alkalmazni tudják a differenciálásra alkalmas szervezési módokat, módszereket és technikákat, valamint a B1, B2, B3, C1 és C2 kompetenciák fejlődéséhez.

A feldolgozáshoz szükséges idő

180 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, speciálkollégium.

Eszközrendszer

Projektor, nagyméretű papírok, kis ragasztós papírok cédulázáshoz, vastag filc, tábla.

Háttér

Szakmai háttér

A reformpedagógia legjelentősebb irányzatai közül a Montessori-, a Freinet-, a Dalton-plan és a Jenaplan-koncepció tartalmazza a legtöbb differenciálási eljárást. Ezek többségét a sikeresen működő iskolarendszerekben (pl. holland, svéd) nemcsak az alternatív oktatásban, hanem az iskolák többségében alkalmazzák, éppen a cselekvésközpontúság, a differenciált fejlesztésre törekvés, az aktivizálás jegyében.

Az egyes reformpedagógiai koncepciók – részben emberképük, részben oktatási céljaik különbözősége következtében – eltérő módszereket, eljárásokat, technikákat alkalmaznak a tanulók fejlesztésére és ezen belül a differenciálásra. A modul azokat tárgyalja, amelyek ezek közül a legismertebbek.

A reformpedagógia a gyermeket nem diákként, hanem egy sajátosságokkal bíró egyedi lényként kezeli, ügyel arra, hogy semmilyen módon ne sérüljön emberi méltósága, valamint figyelembe veszi, hogy a gyermek eltér a felnőttektől. A nevelés s benne az oktatás tehát a gyermekből indul ki, a gyermek igényeiből, aktuális állapotából. A gyermek még nagymértékben rendelkezik a „valamilyenné válás” képességével.

A mai pedagógia – számtalan elvet és gyakorlati megoldást megtanulva a reformpedagógiáktól – azt vallja, hogy a gyermeket (diákot) legalapvetőbben jellemzi:

- a dinamikusság,
- az eredeti gondolkodás, fantázia,

- a konkrét világnézet,
- a spontán alkotás, improvizáció, reakció,
- az, hogy képes megélni, lelkesedni, de emellett érzékeny és sebezhető,
- közvetlenül kérdez,
- a mozgás, a tevékenység szeretete.

A gyerek a felnőtt figyelmére, gondoskodására, szeretetére utalt lény. Testi és szellemi fejlődése szempontjából alapvető, hogy külséjétől, tehetségétől, teljesítményétől függetlenül része legyen gondoskodásban, szeretetben.

Minden gyermek egy saját fejlődéssel és történettel rendelkező individuum. Ez a reformpedagógiai „credo” az oktatásszervezés legnagyobb kihívása. Mivel senki sem tud a gyerek helyett felnőni, így senki sem tud a gyerek helyett tanulni, kibontakozni. A gyerek ezt nem is igényli, hiszen mindent saját maga kíván megtenni, felfedezni, és ennek így is kell lennie. Maria Montessori nézete szerint az érés folyamatában fontos, hogy egy felnőtt esetleges segítsége a gyerek rendelkezésére álljon; mottója: „Segíts, hogy egyedül megtehessem!”

A reformpedagógia tehát a gyermek öntevékenységére és önállóságára alapoz, de bízik abban is, hogy a fejlődést bizonyos külső ingerek is elősegítik. Fontossá válik a környezet kialakítása. Nem tananyagot közvetítenek, hanem olyan lehetőségeket kínálnak, melyekben a gyermek önállóan tanulhat. Így a tanulók megtanulnak tanulni, ismereteket elsajátítani. A szabad tevékenységek alkalmasak célkitűzésekre, tervezésre, a rendelkezésre bocsátott eszközök megvizsgálására, értékelésére.

Az 1920-as években, amikor a reformpedagógiai nézetek megjelentek, egy osztály tanulói kulturális háttérükben, származásukban és társadalmi helyzetükben is különbözhetnek. Mára egy újabb egyenlőtlenség is megjelent: megváltoztak a családi viszonyok, egyre ritkábban találkozhatunk hagyományos családdal. Az elvált szülők gyerekeinek életében a szülők új kapcsolatai miatt folyamatosan váltakoznak az őt körülvevő személyek. Így az iskola feladata lett az állandóság biztosítása.

A különböző médiumok kész produktumokat kínálnak, potenciális fogyasztóvá teszik a gyermeket, ami erősen befolyásolja információszerezési szokásait, befogadóképességét. Az iskola ezt a hatást kihívó, aktivitást igénylő feladatokkal ellensúlyozhatja.

A tanulók eltérő háttérére tekintettel a hagyományos iskola is átvette a reformpedagógiai nézeteket, miszerint a gyerekek közösségben kell nevelkedni. Az iskola tehát egyfajta „társadalmi szervezetként” működik, ahol az egoizmust legyőző közösségi szellem kialakulhat. Az osztályban kapcsolatok jönnek létre, ami az identitás fejlődését is elősegíti.

A képzés kognitív része mellett az iskola gyakorlati és érzelmi tapasztalatokat is közvetít. Így minden gyerek megtalálhatja azt a területet, ahol sikeres lehet. A jó iskola egyik ismérve ugyanis, hogy a követelmények ellenére is életörömet „biztosít” a tanulóknak. A reformiskola nem korlátoz órarenddel, hanem tanulásra, nevelésre alkalmas helyzeteket teremt, melyek rendszeresen térnek vissza. Peter Petersen iskolájában például a napot egy bizonyos „ritmus” határozza meg. A beszélgetés egy tanulmányi kirándulás alkalmával, a játék, a csoportos munka és az ünneplések tulajdonképpen olyan természetes tevékenységek, amelyek által a gyerekek a saját világukat a kultúrával összhangba hozzák.

Célestin Freinet iskolájában minden nap kötetlen beszélgetéssel kezdődik, ami által a gyerekek megtanulnak érvelni, problémákat közösen megoldani. A napjukat közösen tervezik meg, közösen osztják ki a feladatokat. Ezek a feladatok általában egy korábbi tevékenységgel állnak kapcsolatban (a tanár szerepe!). Hetente választanak egy témát, amit a hét folyamán több aspektusból is feldolgoznak. Az egyéni és csoportos munkák kreativitást és koncent-

rációt igényelnek. A gyerekek megtapasztalják az „alkotói örömet”. Freinet fontosnak tartja az osztályok közti tapasztalatcserét, kommunikációt.

Maria Montessori megszünteti a hagyományos tanterem kereteit, és a gyermeki személyiséghez alkalmazkodva használja ki a teret. Célestin Freinet az osztálytermet különböző szektorokra osztja, ahol a gyermek egyéni érdeklődésének, céljainak megfelelően tevékenykedhet. Az egymástól elszeparált „zónákban” a gyerekek önállóan, szabadon kísérletezhetnek, dokumentálhatják és kicserélhetik a tapasztalataikat.

A differenciált oktatás, tehát a tananyag sokszínű kínálata lehetővé teszi, hogy a gyerek megtapasztalja saját munkája eredményét, érezze, hogy erőfeszítéseinek megvan az eredménye.

A reformpedagógia a követelményeket mindig a gyerek szempontjából határozza meg. Megvizsgálja, hogy az adott feladat milyen mértékben szolgálja a személyiség fejlődését és tesz eleget a kultúra, a társadalom elvárásainak, és mindeközben szem előtt tartja a gyermek egyéni tulajdonságait is!

Pedagógiai háttér

A modul első felének célja, hogy feltárja a reformpedagógiával kapcsolatos elképzeléseket, gondolatokat. Mivel a magyar pedagógiai közgondolkodásban a reformpedagógiát sokszor a liberális oktatáspolitikához kötik, fontos, hogy a kurzus vezetője törekedjen az ezzel kapcsolatos, esetleg politikai beállítódással összekapcsolódó gondolatok, vélemények, esetleges ellenérzések feltárására, és a reformpedagógia fogalmának szakmai jellegű megközelítését segítse elő a résztvevőkben.

A modul második szakaszának közvetett célja, hogy a résztvevők ráébredjenek arra, mennyit tudnak tanulni egymástól, felismerjék a csoporton belüli együttműködés fontosságát, a csoportmunka mint a differenciálás szempontjából döntő fontosságú szervezési mód sajátosságait.

Változatok

A változat: A reformpedagógia főbb irányzatait ismerő, felsőbb éves szaktanári csoportok számára, 60 és 90 órás képzésben

B változat: A reformpedagógiát még nem ismerő csoportok számára

Ajánlott feldolgozási mód

„A” VÁLTOZAT

I. szakasz

1. Előismeretek feltárása és rendszerezése gondolattérkép segítségével.
2. Csoportalakítás: 3-5 fős csoportok véletlenszerű kialakítása, terem átrendezése.
3. Feladat ismertetése: mindegyik csoport készítsen egy plakát méretű lapra gondolattérképet, melynek középontjában a „REFORMPEDAGÓGIA” kifejezés áll. (15 perc) Ha még nem ismerik a gondolattérképet, ismertesük röviden.
4. Függesszük fel a falra az egyes csoportok munkáit, majd mindegyik csoport ismertesse saját ábráját.
5. Ezt követően jelölje meg mindegyik csoport saját ábráján azokat az elemeket, melyeket:

| | |
|--|---|
| minden csoport említett | √ |
| csak néhány csoport említett | → |
| csak saját csoportjuk említett, viszonylag sokat hallottak róla | ! |
| csak saját csoportjuk említett, de szinte semmit nem tudnak róla | ? |

6. Ezt követően forduljanak a tábla felé, és közös beszélgetésben készítsünk összegző ábrát nagyméretű papírra a csoport ismereteiről. Amit pontatlanul, hibásan tudnak, azt az ábrán húzzuk át, és írjuk be helyette a jó elemet. Mondjuk el a szükséges kiegészítéseket. (5 perc) Mindenki rögzítse magának az elkészült ábrát.
7. Reflektáljunk a gondolatterkép módszerére: mire jó – mire nem, hogyan tudnák használni saját tantárgyuk oktatásában. (5 perc)
- Tanári közlés: „Ezek közül mi csak a differenciálás szempontjából fontos elemeket fogjuk most megismerni részletesebben.” – Jelöljük az elkészült ábrán, melyek ezek, és készítsünk vázlatot az előadáshoz.
8. Tanári előadás + hallgatói kérdések: PP-prezentáció (30 perc)
- Montessori: tananyagszervezés, fejlesztő eszközök, individualizált feladatok, szabad munka, tér
 - Freinet: szabad munka, tevékenységi formák, eszközök, tér
 - Jenaplan: heti terv, művelődési alapformák, tér
 - Dalton-plan: individualizált feladatok, értékelőlapok, laboratórium, tér
9. Előadást követően feladatok vállalása:
- Tanári közlés: Kiválasztottam az ismertett koncepciók mindegyikéből egy-egy elemet. Mindenki válassza ki, hogy melyiket tartja a legérdekesebbnek és munkájához leginkább használhatónak. Ezzel kapcsolatban kell feladatot vállalni a következő órára. Mindenki iratkozzon fel egy választott témához. Témájához vegyen egy feladatlistát is. (Feliratkozás a falon elhelyezett listára + feladatlapok kiosztása.)
- Csoportmunkában a feladatok beosztása. Szakirodalom feldolgozása egyéni munkában.

II. szakasz (45 perc)

1. Minden téma szerinti csoport beszélje meg az adott koncepcióról összegyűjtött ismereteit. (10 perc)
2. Ezt követően átszervezzük a csoportokat (mozaik módszer), melynek során a témák szempontjából vegyes csoportok jönnek létre. A csoportok készítsenek összefoglaló ábrát a megismert reformpedagógiai irányzatokról a következő szempontok alapján:
 - alapelvek,
 - tananyag, tanterv sajátosságai,
 - módszerek,
 - eszközök,
 - iskolai terek.
3. Az elkészült táblázatot mindenki egyénileg is rögzítse, mivel az elkészült anyag bekerül a portfólióba.
4. Ezt követően az előző órán készült gondolatterképet ismét függesszük ki, és most közösen egészítsük ki további fogalmakkal. Hagyjunk időt a résztvevőknek arra, hogy saját maguk számára is rögzítsék az információkat.
5. Beszéljük meg a modul során alkalmazott módszerek és technikák lépéseit, alapelveit, alkalmazási lehetőségét az egyes tantárgyakban.

6. Egyéni munkában mindenki készítsen egy általa választott módszerhez óratervet a mellékelt táblázat alapján (→ Hallgatói anyag, mellékletek, 2.3 modul: *Szakértői csoportok feladatlapjai*).

„B” VÁLTOZAT

Az előzőekkel alapvetően megegyezik, az 5. pont után bővül a következővel: Czike Bernadett: *Az alternatív iskolák jellemzői* szöveget minden hallgató egyénileg olvassa át, ezt követően készítsenek egyéni munkában kiegészítő cédulákat az elkészült gondolattérképhez a szöveg alapján. Ezt követően a 6. ponttól folytatódik az „A” változat.

Értékelés

A reformpedagógiai irányzatokról összefoglaló táblázat, valamint az elkészült óraterv bekerül a portfólióba, reflexió nélkül. Reflexió a kurzus végén.

Források

Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából: módszerek közelről a Rogers, a Waldorf, a Lauder, a Freinet, a Gyermek Háza, a Montessori és a Burattino iskola életéből. BTF, OPKM Nyomda, Budapest, 1997.

Gereben Ferencné – Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Különböznek: Differenciálás kisiskolás korban.* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, 1996.

Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária: *A pedagógus tevékenysége az egyéni munka tervezésében és irányításában: Kézikönyv.* Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1980.

Németh András – Skiera, Ehrenhardt: *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Eötvös Kiadó, Budapest, 1999.

Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás.* Önkönet kiadó, Budapest, 2004. 18:3

<http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.03.htm>

Gudjons, Herbert (2001): *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit.* Reihe: «Erziehen und Unterrichten in der Schule». Klinkhardt Kiadó, Bad Heilbrunn.

2.4 modul

A differenciált tanulás-szervezéssel kapcsolatos tévképzetek

A modul a differenciálással kapcsolatos ellentmondásokat, a hétköznapi pedagógiai felfogásból adódó tévképzeteket, a résztvevőkben a többi elméleti modul teljesítése során megfogalmazott problémákat igyekszik a felszínre hozni, és konstruktív vita keretei között egy tanulóközpontú és kompromisszumos felfogást kialakítani.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul a provokatív jellegű idézetek olvasásával, illetve a differenciálás témakörében felmerülő elméleti és gyakorlati problémák vita alapú feldolgozásával a résztvevők differenciálással kapcsolatos nézetrendszerét igyekszik formálni és alakítani.

Olyan nézőpontokat is igyekszik megjeleníteni, amelyek az elméleti ismeretek tanulmányozása, illetve a gyakorlati jellegű tartalmak elsajátítása közben nem kerülhetnek felszínre. A résztvevők nézeteit szembesíti a tanulóközpontú felfogás egyes elemeivel, a saját maguk által megfogalmazott, de általában ki nem mondott gondolatokkal.

A modul teljesítése a differenciálással mint pedagógiai tevékenységrendszerrel kapcsolatos pozitív attitűdöket erősíti, lehetőséget teremt a résztvevő által korábban sajátjának gondolt nézetrendszer adaptívá alakítására.

Felhasználási terület

A modul önálló tanegységként szeminárium formájában is meghirdethető, de része lehet a differenciálással kapcsolatos elméleti és gyakorlati jellegű foglalkozásoknak is. A tartalma és a tervezett tanulás-szervezési formák nagyfokú aktivitást igényelnek a résztvevők részéről, ezért elsősorban a gyakorlati jellegű megoldás az optimális.

A modul nagyon jól egészíti ki az elméleti foglalkozásokat, különös tekintettel a hétköznapi pedagógiai felfogással ellentétes tartalmakat közvetítő formákat.

Háttér

A szakmai háttér

A pedagógia, pszichológia szakirodalma keveset foglalkozik azokkal a rendre megjelenő nézetekkel, tévképzetekkel, amelyek általában a legfontosabb okai annak, hogy a hivatalosan megismert, elfogadott és meg is tanult pedagógia és tanári mesterség mellett párhuzamosan megmarad a hétköznapi pedagógiai felfogás. Számos módon bizonyítható, hogy ez az eredeti nézetrendszer sokkal inkább meghatározza a tényleges gondolkodást és tevékenységet, mint a hivatalos formában tanult ismeretek.

A párhuzamosság sokszor komoly akadálya annak, hogy egy változó pedagógiai felfogás a következő szintre jusson, a megfelelő irányba fejlődjön. Mindez vélhetően a differenciált tanulás-szervezéssel kapcsolatos tartalmaknál is megjelenik. A modul célja, hogy szakirodalmi idézetek alapján irányított tartalommal, illetve spontán előkerülő problémákról olyan vitát szervezzen, ahol a résztvevők a párhuzamosság megszüntetésére kapnak lehetőséget.

A modul az ajánlott témák mellett a leggyakrabban előkerülő vitapontok tartalmát veszi sorra Báthory Zoltán és Lénárd Ferenc munkái alapján.

A pedagógiai háttér

A résztvevők többsége számára az elméleti jellegű foglalkozások során a tanár jeleníti meg a hivatalos pedagógiai képviselőjét, aki valamilyen formában a hagyományos, társalmilag is elfogadott nézeteket akarja megváltoztatni, pedig azok a jelenlegi közoktatási gyakorlatban megszokottak, elfogadottak, ismertek és eredményesnek is tűnnek.

A differenciálással kapcsolatos problémák felszínre hozása vélhetően gyakrabban okoz majd a kurzust vezető oktató és a résztvevők közötti vitát, mint amilyen gyakori a résztvevők egymás közötti vitája lesz. Törekedni kell arra, hogy ha a résztvevők között felmerülnek különböző álláspontok, akkor inkább azok ütköztetése legyen a folyamat része, habár az oktatónak a vitában betöltött tartalmi, koordinátori szerepét lényegesen erősebben kell érvényesítenie, mint egy hagyományos környezetben.

Ajánlott feldolgozási mód

1. A differenciálás problématerületei – elméleti problémák

A résztvevők alakítsanak kisebb, 3-6 fős csoportokat úgy, hogy külön csoportokba szerveződjenek azok, akik a differenciált tanulásszervezési megoldásokat eredményesnek és követendő tanári tevékenységnek gondolják. Tanárjelöltek esetén értelemszerűen elegendő feltétel, ha a differenciálást – akár logikus érvekkel is alátámasztva – egy megfelelő és eredményes tanulásszervezési látásmódnak gondolják. Amennyiben nem lehet ilyen csoportot alakítani, akkor átmenetileg a foglalkozást vezető oktató is vállalhatja a későbbiekben ezt a szerepet, amíg egy-egy tárgyalt terület alapján nem lehet ezt a csoportot kialakítani.

A problématerületekhez kapcsolódó forrásokat a résztvevők meghatározott sorrendben kapják meg (l. alább), és azt a foglalkozások szervezésének rendjétől függően vagy otthon, vagy akár a foglalkozások helyszínén tanulmányozzák át, emeljék ki a számukra fontos és meggyőző gondolatokat, készítsenek róla saját használatú vázlatot.

A vázlatok és jegyzetek alapján a kiscsoportok tagjai alakítsanak ki közös álláspontot arról, hogy az olvasott tartalommal inkább egyetértenek és akár érvekkel is tudják támogatni, vagy inkább elutasítják, mert számos ponton ellenkezik az általuk vallott nézetekkel, illetve a tapasztalt és jónak gondolt gyakorlattal. Szükség és igény esetén a csoportbeosztásokat lehet módosítani.

A problématerülettel kapcsolatos forrás tartalma mellett érvelő kiscsoportok közül az egyik vállalja el, hogy felkészül az idézett forrás vázlatos ismertetésére. A többi „támogató” kiscsoport gyűjtson érveket a tartalom logikus és meggyőző védelme érdekében. A problématerületen a forrás tartalmát vitató kiscsoportok gyűjtjenek ellenérveket, ellentmondásokat, vitatható állításokat és a gyakorlati tapasztalatoknak ellentmondó részeket.

Az alábbi problématerületeket dolgozzuk fel:

- Homogén és heterogén tanulócsoporthoz szervezése – A homogén csoportban mindenki teljesen egyforma?
- Az egyén aktivitása a tanulócsoporthoz – Tanórai aktivitás vagy passzivitás?
- Segítés és önállóság – Tanulói vagy tanári dominancia?
- A gyenge és a tehetséges tanuló – Tanulók közti különbségek

Az egyes problématerületeket egymás után, lehetőleg hosszabb szünetekkel kell megvitatni. A vita során mindig készüljön egy lezáró jellegű összefoglaló, amely tényszerű megállításokban gyűjti össze az elhangzott tartalmakat.

2. A differenciálás problématerületei – gyakorlati problémák

Az elméleti problémák tárgyalásához hasonlóan – lehetőség szerint a korábban kialakított csoportszervezést megtartva – az alábbi problémák felvetésével kezdeményezhetünk a résztvevők között vitát:

- Tanári szerep és magatartás a differenciált és a nem differenciált tanulásszervezés során
- A differenciált oktatás nézet- és tevékenységrendszere a tantestületben
- A nem differenciált tanulásszervezési szokásrendszerről való áttérés problematikája, különös tekintettel a tanulók nézeteire és tevékenységére
- Időmérés és tanári terhelés a differenciált és nem differenciált tanulási környezetben

Ezekhez a problématerületekhez nem tartozik előre kiválasztott szakirodalom, de ha a tanulásszervezés során a csoporttagok vállalják, akkor természetesen gyűjtőmunka alapján a többi csoport számára is hozzáférhető anyagot is fel lehet használni.

3. A differenciálás problématerületei – egyéni problémák

A modul részfeladatainak teljesítése során számos olyan újabb probléma, felvetés és kérdés megfogalmazódhatott, ami vitára is alkalmas lenne. Amennyiben a résztvevők részéről igény mutatkozik, teremtjük meg a lehetőségét annak, hogy egymást között, illetve az oktató közreműködésével a korábbi szervezési formák keretei között ezek is a modul tartalmi közé kerülhessenek.

Eszközrendszer

- Homogén és heterogén tanulócsoportok szervezése
- Az egyén aktivitása a tanulócsoportban. Egyén és tanulócsoport
- Segítés és önállóság
- A gyenge és a tehetséges tanuló

Változatok

A modul gyakorlati foglalkozásként vagy szemináriumként a tanárképzésben, illetve a tanártovábbképzésben egyaránt jól használható. Ha a rendelkezésre álló idő szűkebb kereteket szab, akkor a szakirodalmat otthon, egyéni munkában is fel lehet dolgozni. Ebben az esetben szintén időt kell biztosítani, hogy az egyes kiscsoportok a saját véleményüket megbeszéljék és megfogalmazzák.

Értékelés

A modul részfeladatai során az oktatónak a vita általános módszertani szabályai szerint kell tevékenykednie, azzal a különbséggel, hogy igény és szükség esetén a tartalommal kapcsolatos nézeteit nyomatékosabban kell megjelenítenie, mint egy hagyományos vita esetén.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése a négy problématerület, illetve a későbbiekben napirendre kerülő témák mindegyikével kapcsolatban:

- az adott szakirodalommal kapcsolatos saját vázlat és kb. egyoldalas értelmező elemzés,
- a csoport véleményének összefoglaló vázlata,
- érvek vagy ellenérvek az idézett forrással kapcsolatban, kb. 1-2 oldal összefoglaló,
- a vita tartalmi összefoglaló vázlata, kb. 1-2 oldal,
- 1-2 oldalas reflexió az adott területtel kapcsolatban.

Források

Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest, 2000.

Lénárd Ferenc: *Pedagógiai ellentmondások.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1998.

3. TEMATIKUS EGYSÉG

GYERMEKMEGISMÉRÉS, PEDAGÓGIAI

DIAGNÓZIS. EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERVEK

KÉSZÍTÉSE

3.1 modul

Módszerek a tanulók megismerésére: a családi háttér, a szocioökonómiai státusz

A családi háttér mint a tanuló jellemző tulajdonsága indirekt módon nagymértékben hatással van a tanuló iskolai tevékenységére, viselkedésére és nem utolsósorban az eredményességére.

A tanuló elsődleges szocializációs közege befolyásolja az iskolával, a tanárokkal, a tanulótársakkal, a tanulóval kapcsolat attitűdöket, illetve számos olyan tényezőt, amelyek látens és direkt formában megjelennek a tanuló iskolai szereplésében. A családi háttér önmagában nem indok és nem ürügy a tanuló eredményességének, illetve eredménytelenségének a magyarázatára, de más tényezőkkel együtt értékes információkat adhat a tanuló iskolán kívüli életével kapcsolatban.

A differenciált fejlesztés egyik alapvető lépése a tanulói sajátosságok, közöttük is a tanuló családi hátterének a megismerése.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A családi háttér kérdőíves módszerrel vagy családlátogatással történő megismerése lehetőséget ad a résztvevő számára, hogy az általa korábban megtapasztalt jellegzetes családi környezeteken túl további, a jelen társadalmi berendezkedésben létező családi háttereket ismerhessen meg.

Ez a megismerés, amennyiben szervezett keretek között és megfelelő útmutatással megy végbe, jelentős mértékben bővítheti a résztvevőnek a vizsgált tanulócsoporttal kapcsolatos ismereteit, ami hatással van a homogén csoportok létezésének mint tévképzetnek az elosztatására. A résztvevő a különböző családi hátterek tervszerű és tudatos megismerése után már nemcsak sablonos csoportosítások szerint lesz képes jellemezni a tanulók otthoni környezetét, hanem mindezt az iskolai környezettel való kölcsönhatásban, optimális esetben teljes komplexitásában lesz képes látni és a hétköznapi munkájában figyelembe venni.

Jóllehet a hallgatók tisztában vannak azzal az evidenciával, hogy a tanulók az iskolai környezeten túl családi környezettel is rendelkeznek, azok sokszínűsége és sajátos jellege már nem ilyen konkrét tudás a számukra.

A modul nemcsak a szemléletformálásukhoz szeretne hozzájárulni, hanem sikeres teljesítése által a résztvevők képesek lesznek kérdőíves módszer, illetve szükség esetén családlátogatás segítségével saját maguk is meghatározni egy tanuló vagy akár egy tanulócsoport jellemző családi hátterét. A diagnosztizáláson túl képesek lesznek összeállítani az egyedi esetek leíró értelmezését segítő tanulói lapot, ami nemcsak a saját tanári munkájukban lesz használható, hanem más tanárok számára is fontos információforrást jelenthet.

Felhasználási terület

A modul önálló tanegységként is működhet, de része lehet a tanulói megismeréssel foglalkozó kurzusoknak, illetve gyermekvédelmi témájú foglalkozásoknak is. Elsősorban a tanárképzésben, illetve a -továbbképzéseken használható eredményesen.

Háttér

A szakmai háttér

A családi környezet, a szocioökonómiai státusz felmérésére számos modell létezik, de az adott tanulók vagy a tanuló-csoport háttérének megismerésére akár új megközelítések is kidolgozhatók, illetve a meglévők is átalakíthatók. A különböző modellekben az alábbi tényezők a legmeghatározóbbak: az apa és az anya iskolai végzettsége, az otthon található könyvek száma, a tanuló saját könyveinek a száma, a családtagok száma, az aktív keresők száma, az internet-hozzáférés lehetősége, a megfelelő tanulási környezet biztosítása, a család saját személygépkocsijának megléte stb.

A kérdőíves vizsgálat egyszerű és gyors. Ez azonban egy közvetett megismerési forma. A válaszadó által közölt információk esetenként jelentős mértékben eltérhetnek a valóságtól, mivel a válaszadó a pozitív megfelelési hajlandóság vagy a kérdés jellege miatt azokat tudatosan módosítja, illetve jóhiszeműen eltéveszti. Ezekre a pontatlanságokra mindenképpen fel kell hívni a figyelmet, illetve kiegészítésként a személyes jellegű családlátogatást is mint lehetőséget érdemes ajánlani.

A képzésben részt vevők családlátogatása, de sok esetben kérdőíves vizsgálata is komoly kutatásetikai kérdéseket vet fel. Ha a felmérés nem egy intézményi szervezés része, akkor mindenképpen ügyeljünk arra, hogy az önkéntes válaszadás által beszerzett információkat ki és mire használhatja fel, illetve kik lehetnek a vizsgált személyek. Nyomatékosan hívjuk fel a résztvevők figyelmét az etikai irányelvek betartására.

A pedagógiai háttér

A modul akkor eredményes, ha egy konkrét tanulócsoporthoz családi háttérének a felmérése és a leíró jellemzés elkészítése projektformában történik meg. A résztvevőknek természetesen vannak tapasztalataik és feltételezéseik különböző családi hátterekről, ezek azonban nem feltétlenül az iskolai vagy a tanári szemléletmód alapján alakultak ki. Fontos, hogy a résztvevők felismerjék a megismerés célját, miszerint a tanulók iskolai tevékenységének az értelmezéséhez és a fejlesztés kialakításához gyűjtenek információkat, nem pedig a családi háttér és a tanulói teljesítmény között kell kapcsolatot felfedezniük, illetve közvetlen oksági viszonyt feltételezniük. Szintén fontos, hogy a teljes megismerési folyamatot látens vagy direkt értékítéletektől mentesen legyenek képesek végigvinni.

A modulban leírt feladatok a hagyományos ismeretfeldolgozó foglalkozásokhoz képest hangsúlyozottan igénylik a résztvevők közötti kooperációt. A célok egyéni munkával is elérhetők, de a feladatok mennyiségét és a felmérés összetettségét tekintve kiscsoportok kooperatív tanulás-szervezése az optimális.

Ajánlott feldolgozási mód

1. Fogalomértelmezés

A családi háttér objektív és szubjektív leírása. Frontális tanulásszervezés keretei között szólítsuk fel a résztvevőket, hogy jellemezzenek néhány mondattal egy olyan általuk is ismert családot, ahol iskoláskorú gyermek van. Semmiképpen ne mondják meg, hogy pontosan kikre gondoltak, de legalább féloldalas jellemzést írjanak arról, hogy mi jellemzi ezt a családot.

A résztvevők képzeletben helyezték magukat az iskoláskorú gyermek szemszögébe, és írják le vázlatosan, hogy mi segítheti, illetve mi hátráltathatja a tanulót abban, hogy az iskolában egy eredményes és sikeres évet produkáljon.

2. A családi háttér jellegét mutató tényezők listája

A leírásokból szedjük össze azokat a jelzőket, sajátosságokat, amelyekről úgy gondolják, hogy fontos szerepük lehet az otthoni hétköznapi kialakításában, illetve különösen azokat, amelyek a család életére a tanuló iskoláztatásától eltérően is jelentős hatással lehetnek.

Az egyénenként összegyűjtött tényezőket írják fel a táblára vagy más, mindenki által jó látható helyre.

A foglalkozást vezető oktató kezdeményezzen vitát arról, hogy az egyes tényezők mennyire specifikus jellemzői a mintaként szolgált családnak, illetve mennyire általánosíthatók. Amennyiben nem szerepelnek, mindenképpen jegyezze fel a következőket:

- az apa és az anya iskolai végzettsége,
- a család otthonában található könyvek száma,
- a tanuló saját könyveinek a száma,
- a családtagok száma, testvérek száma,
- az aktív keresők száma,
- van-e a családnak internet-hozzáférése,
- biztosított-e a gyermek számára a megfelelő tanulási környezet (pl. saját szoba),
- van-e a családnak saját személygépkocsija.

A csoport aktivitásának mértékétől és hozzászólásainak tartalmától függően az oktató szervezzen kisebb csoportokat, vagy a megbeszélés oktatási módszerét alkalmazva hirdesse ki a következő feladatot: válogassuk össze azt a legfeljebb 10-12 tényezőt, amely:

- minden családra jellemző,
- a tanuló otthoni tanulási környezetére jelentős hatással lehet,
- egy kérdőívben kérdést lehet megfogalmazni rá, amire vélelmezhetően válaszok is születnek majd,
- alkalmasnak látszik arra, hogy a segítségével összehasonlítsunk különböző családokat.

Amennyiben az oktató a frontális tanulásszervezés mellett döntött, folytassa a megbeszélést addig, amíg a felsorolt tényezők közül már csak a közösen kiválasztottak maradnak a táblán. A csoportmunka produktumaként az egyes kiscsoportok mutassák be, hogy milyen tényezőket tartanak fontosnak. Próbálják meggyőzni a többieket egy-egy tényező fontosságáról, illetve hozzanak érveket a saját választásaik mellett. Az éppen nem szereplő csoportok pedig, ha szükséges, gyűjtsenek ellenérveket egy-egy tényező fontosságával kapcsolatban.

3. Csoportszervezés

A modul részeként, a taneszközök között a rendelkezésére áll egy kérdőív, amely csaknem átalakítás nélkül alkalmas arra, hogy a tanulók családi háttérével kapcsolatban megfelelő diagnosztikus eszköz lehessen. Amennyiben a résztvevők eredményesek, kreatív ötleteik alapján koherens tényezőrendszer állíthatnak össze, mérleljük a kérdőív használatát. A saját tényezőrendszer alapján saját maguk által összeállított kérdőív motiváló hatású lehet, és így vélelmezhetően az adatgyűjtéssel és a kiértékeléssel kapcsolatban is csak a koordináló szerep hárul majd a foglalkozást vezető oktatóra, aki a csoport sajátosságaitól függően ezt a döntést akár a csoporttal egyeztetve is meghozhatja.

Csoportmunka esetén a vita és egyeztetés után nem biztos, hogy a tényezők érvényességével kapcsolatban egyforma vélemények alakultak ki az egyes kiscsoportokon belül. Szükség esetén adjon lehetőséget a csoportok újrászervezésére, különösen akkor, amikor egymástól jelentősen különböző nézetek látszanak kialakulni.

A frontális munkaszervezéssel megoldott megbeszélés is adhat olyan eredményt, amikor a résztvevők nem tudnak megegyezni a tényezők fontosságát tekintve. Ebben a helyzetben mérleljen, és vagy direkt tanári utasításra, vagy a résztvevőkre bízva a döntést, adjon lehetőséget arra, hogy az azonos vagy közel azonos véleményt magukéknak vallók külön csoportokat hozhassanak létre, habár a modul keretei között kötelezően előírt feladatok és az ezekkel járó tevékenységek mennyiségét tekintve ideális esetben legalább 3-4 fős csoportok kooperatív tevékenysége ad majd optimális eredményt.

Amennyiben direkt igény mutatkozik rá vagy a vita során egyértelműen egyedi vélemény alakul ki, biztosítsa az egyéni munka lehetőségét is. Ebben az esetben külön érdemes ügyelni arra, hogy a várható pluszmunka ne legyen visszatartó. Az egyéni munkára vonatkozó tanulásszervezési döntés után mindenképpen jelezze, hogy ebben az esetben a szükséges mértékben kész többletsegítséget, támogatást nyújtani.

4. A kérdőív mint vizsgálati eszköz

Bármilyen tanulásszervezési módot választ, a soron következő lépésben véglegesíteni kell a családi háttér vizsgálatára alkalmas kérdőíveket. Vagy a modul részeként megadott kérdőív használatát, vagy annak az adott vizsgálati célcsoport sajátosságaira nézve átalakított változatának előállítását szorgalmazva, illetve az egyéni ötletek szerint kialakuló tényezőrendszer segítségével az egyének, a kiscsoportok vagy a teljes csoport készítsen olyan eszközt, amely alkalmas a felmérésre.

Önálló kérdőív szerkesztése esetén ajánlja figyelmükbe a kérdőívszerkesztést segítő vagy a témához kapcsolódó szakirodalmakat.

A kérdőív véglegesítéssel párhuzamosan mindenképpen hívja fel a résztvevők figyelmét a felmérés etikai problémáira. Amennyiben szükséges, ezt közösen beszéljék, illetve vitassák is meg.

5. Egyéni értékelőlapok készítése

A családi háttér kérdőíves módszerrel történő felmérése hatékony és egyszerű megismerő eszköz, de a válaszok önmagukban még nem használhatók a mindennapi pedagógiai tevékenységekben. Ahhoz, hogy a válaszokat ne kelljen újra és újra értelmezni, illetve hogy az egyes tanulókkal kapcsolatos megjegyzéseket, esetleges intézkedési terveket fel lehessen jegyezni, szükség van egy tanulói lapra.

Ha a kérdőívet a résztvevők egyénileg állították össze, akkor annak a tartalma is vélhetően egyéni. Ennek alapján egy egyéni, névre szóló visszajelző lapot is kell szerkeszteniük. Amennyiben nem ezt a megoldást választották,

hanem a modulban is megtalálható kérdőívet alkalmazták, a válaszok értelmező elemzéséhez használhatják a modulban megadott visszajelző lapot, illetve átalakított kérdőív esetén annak módosított változatát.

Amíg egy kérdőív összeállítása rendszerint nem szokott gondot okozni, egy visszajelző lap megszerkesztése már sokszor nehéz feladat. A munka során a modulban lévő visszajelző lap mintaként felhasználható, de ebben az esetben mérlegelni kell azt, hogy a minta fokozza-e a kreatív megoldások kialakulásának esélyeit, vagy a meglévő alkotókedvet csökkentve negatív hatással lesz a folyamatra.

A korábbi csoportszervezéstől, illetve a vizsgált személyek sajátosságaitól és számától függően lehetőség van a tanulócsoporthoz általános jellemzésének a kialakítására is.

6. Családlátogatás

A családi háttér megismerésének ellentmondásokkal terhelt, de valójában hatékony formája. Az iskolák szokásrendjében ez elsősorban az osztályfőnöki tevékenység keretei között szokott megjelenni. A kérdőíves vizsgálat előtt vagy akár az adatfelvétel esetlegesen elhúzódó ideje alatt mindenképpen érdemes ezzel a témakörrel foglalkozni. Ha a felmérés eredményei nem is teszik indokolttá, hogy egy-egy tanuló családi háttérének a megismerése a pedagógus személyes jelenlétével erősödjön, az előnyeit és a hátrányait, illetve az alábbi problémákat mindenképpen érdemes frontális vagy akár kiscsoportos vita módszerét alkalmazva megbeszélni:

- A családlátogatás mint közvetlen nevelési tanácsadás és beszélgetés a szülővel
- A családlátogatás mint a családi életbe való felesleges beavatkozás, a hétköznapi és a családlátogatás okozta megfelelés közötti különbség
- „Családlátogatás?! Miért?! Ekkora a baj a gyerekekkel, hogy idejön a tanár?!”
- Gyermekvédelmi és szaktanári nézőpontok a családlátogatás során
- A családlátogató tanár mint vendég vagy betolakodó egy háztartásban
- A családlátogatás mint a szorongás egy lehetséges forrása a tanuló számára

Eszközrendszer

- A tanuló családi háttérét bemutató tényezők vázlatos rendszere (fólia)
- Kérdőív a családi háttér megismerésére
- Az egyéni tanulói jellemzés mintája
- Fogalmak

Változatok

A modul az óvodapedagógus hallgatók számára nem, a tanítók számára pedig csak kiegészítő anyagként ajánlott. Ha a vizsgált személyeknél a vélelmezhető olvasási-szövegértési képesség akadályozná a kérdések megértését, akkor a tényezők alapján kidolgozott kérdéssor közvetlenül átalakítható interjúvá, kötetlenebb szóbeli beszélgetéssé.

Értékelés

A családi háttér vizsgálatának első fázisában, a tényezőrendszer megállapítása során kiemelt értékelési szempont a logikus érvekkel és magyarázattal is támogatott tényezők bemutatása. Az ötletroham után, a tényezők szelektálásánál fontos az érvek és ellenérvek rendszere.

Kiemelt figyelmet érdemel minden olyan kreatív kezdeményezés, amely a családi háttér alakulását befolyásoló tényezők, illetve a kérdőív és a tanulólap tartalmára vagy szerkezetére ad ötletes megoldást.

A tanulói jellemzéseknél fontos részletesen értékelni, hogy a résztvevő mennyire volt képes az egyes válaszokat és adatokat külön-külön, illetve összefüggésükben is látni. Hasonlóan nagyobb figyelmet érdemel az egyéni jellemzések sablonossága vagy lényegre törő eredetisége. A jó leíró elemzések fontos ismérve, hogy egymástól a tanulói különbségekkel arányos mértékben különböznek.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése:

- Egy családi háttér vázlatos leírása.
- Egy családi háttér vázlatos leírása tanulói szemszögből, a tanulási eredményességet befolyásoló tényezőkre fókuszálva.
- A családi háttér vizsgálatára alkalmas kérdőív szerkesztett változata, amennyiben ez nem a modul részeként is megtalálható vizsgálati eszköz.
- Önálló vagy módosított kérdőív esetében az egyes családi háttérrel jellemző tényezők felhasználásának 3-6 mondatos indoklása, különös tekintettel az eredményes tanulás feltételeinek problematikájára koncentrálni.
- Legalább 3-4 tanulói lap, amelyeken a válaszok, illetve az azok alapján írt minimum fél oldalas jellemzés található.

Források

Bánfi Ilona: Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/6. 14–25.

Felvégi Emese (fordította és válogatta): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/2.

(<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2005-02-vt-Felvegi-Tanuloi.html>)

Hóó István: A 7–14 éves gyermekek családon belüli helyzete és az iskola. *Magyar Pedagógia*, 1988. 4. 391–403.

Józsa Krisztián: Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 2000/8. 69–81.

Reisz Terézia: Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. *Iskolakultúra*, 2000/11. 50–62.

Reisz Terézia: Az iskolai tudás szociokulturális háttere. *Iskolakultúra*, 2000/6–7. 202–206.

Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/1. (<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentés.html>)

3.2 modul

Módszerek a tanulók megismerésére: a tanulási sajátosságok megismerése

Ahogy a családi hátteret, a korábbi tanulási tapasztalatokat vagy az iskolával kapcsolatos komplex motivációs hátteret, ugyanúgy minden tanulónál megismerhetünk egy sajátos, csak a tanulóra jellemző tanulási sajátosságcsoporthoz.

A tanulók tanulási stratégiái, szokásai, stílusai, módszerei és technikái, amivel a tanórán vagy akár otthon tanulnak, nagyrészt feltérképezhetők. A tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelése érdekében mindezt, valamint a tanulók közötti különbségeket a differenciált tanulásszervezés során is figyelembe lehet venni.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul keretei között a résztvevők egy újabb tanulói sajátosságot ismernek meg, ami tovább erősítheti azt a meggyőződésüket, hogy a tanulók között számos tulajdonságukat tekintve jelentős eltérések tapasztalhatók.

A modul teljesítésével a résztvevő megismer és megtanul alkalmazni egy egyszerű módszert a tanulók tanulási sajátosságainak a megismerésére, illetve képes lesz arra, hogy egy tanuló tanulási sajátosságaival kapcsolatban személyre szabott, komplex jellemzést készítsen.

A differenciált tanulásszervezés során a megfelelő pedagógiai kultúrával rendelkező pedagógus képes arra, hogy a különböző tanulási sajátosságokkal rendelkező tanulóknak részben eltérő, a sajátosságaikhoz igazodó tanulási környezetet szervezzon. Ennek kialakításához az első szükséges lépés a sajátosságok megismerése.

Felhasználási terület

A modul önálló tanegységként is működhet, de része lehet a tanulói megismeréssel foglalkozó kurzusoknak, illetve olyan didaktikai témájú foglalkozásoknak is, amelyekben a tanulás fogalma nagyobb arányban megjelenik. Elsősorban a tanárképzésben, illetve a továbbképzéseken használható eredményesen.

Háttér

A szakmai háttér

A tanulási sajátosságok megismerésére számos módszer, kidolgozott eljárás létezik. Ezek többsége kérdőíves eljárás, vagyis a vizsgált személy a tanulási sajátosságaival kapcsolatos kérdésekre adott válaszaival, mintegy önjelmezésként járul hozzá, hogy a tanulásáról kialakuló kép tovább differenciálódhasson.

A különböző vizsgálati módszerekben a leggyakrabban az alábbi tanulási sajátosságokat definiálják és vizsgálják meg:

- mélyre hatoló: akár a lexikális tudás rovasára is elsősorban a megértésre törekvő tanulás,
- reprodukív: akár a megértés hatékonyságának csökkenése mellett is elsősorban memorizáló tanulás,
- problémaközpontú: a tanulási tartalmat ideális esetben problémamegoldásként meghatározó tanulási szokás,
- tapasztalati-cselekvő: a gyakorolva tanulás,
- viselkedés-megfigyelő: tanári vagy tanulói tanulási folyamat megfigyelése alapján történő tanulás,
- egyéni: önálló, mások segítségét vagy közreműködését mellőző tanulási forma,
- társas: másokkal együtt, akár csoportban is megfelelő hatékonyságú tanulás,
- auditív: elsősorban a hallott információk megjegyzése,
- vizuális: elsősorban a látott információk megjegyzése,
- versenyorientált: külsőleg motivált, másokkal versenyezve történő tanulás,
- kooperatív: kölcsönös függési és felelősségi viszonyokban, másokkal együttműködve tanulás.

Ez a felsorolás több különböző tanulásisajátosság-modell fogalmi alapján készült, és éppen ezért értelemszerűen nem alkot egy koherens egészet. Az egymást átfedő fogalmi értelmezések más-más modellben jelennek meg.

A pedagógiai háttér

A résztvevők számára fontos felismerni, hogy a tanulás egyedi és komplex jelenség, minden egyénre jellemző, éppen ezért néhány mutatóval csak közelítőleg lehet leírni. Ezt a megismerést ideális esetben ki kell egészíteni a tapasztalatokkal, megfigyelésekkel, illetve a tanuló saját elbeszéléseivel.

A résztvevőknek el kell fogadni azt, hogy különböző modellek léteznek a megismeréshez, és ezek fogalmi készlete nem koherens.

Az egyes sajátosságok pontosabb megértését a taneszközök között található mellékletben a sajátosságok rövid leírása is segíti. Ennek alapján, ha van rá lehetőség, a felszínre kell hozni, hogy két sajátosság, még ha ellentétesnek is látszik, nem biztos, hogy kizárja egymást. Pl. a dominánsan auditív sajátosságokkal rendelkező tanuló lehet, hogy éppen úgy képes hatékonyan és eredményesen tanulni, ha a vizuális sajátosságokkal jellemezhető tanulók tanulási környezetét szervezzük neki.

Gyakori hiba a pedagógusok és a tanárjelöltek körében is, hogy a hétköznapi kifejezések közül használnak egyet-egyét a tanulók tanulási sajátosságainak a jellemzésére. Pl. egy tanulóra elhangzik az, hogy vizuális típus, mert a tanárnak ilyen tapasztalatai vannak. Ez a szubjektív megismerés gyakran összefüggést mutat a tanulók tényleges tanulási sajátosságival, de a résztvevőknek fel kell hívni a figyelmét, hogy ez egy objektív megismerést legfeljebb csak kiegészíthet, de semmiképpen nem helyettesíthet. Két okból is nagyon fontos, hogy a hétköznapi kifejezések és a megismerő eszközökben definiált mutatók közötti különbséget megértsék. Egyrészt bizonyos sajátosságoknak jobban megfigyelhető, szembeutnő jelei vannak, ezért a hétköznapi életben könnyebben kap ilyen jelzöt a tanuló, akár egyetlen eset alapján, ami persze nem biztos, hogy az észrevett tanulási sajátosság dominanciájára utal. Másrészt, ezek a kijelentések gyakran egyetlen jelzőként, mintegy címkéként kerülnek a tanuló jellemzői közé. Pl. „ez a tanuló vizuális típus”. Az így jellemzett tanulónál elképzelhető ennek a sajátosságnak a dominanciája, de nagyobb a valószínűsége annak, hogy más sajátosságok is jellemzik, nem csak ez az egy. Minden tanulónál minden tanulási sajátosság megfigyelhető, csak eltérő mértékben. Az eltérések általában nem olyan nagyok, hogy egy kiemelt sajátosság a tanuló teljes szokásrendszerét jól leírja. Az egyetlen sajátosság mint jelző sokkal inkább címke vagy skatulya, mint megismert jellemző.

Ajánlott feldolgozási mód

1. Önjellemzés

Minden résztvevő számára fontos feladat, hogy az első foglalkozáson készítsen rövid, kb. fél-egy oldalas leírást arról, hogy hogyan szokott tanulni. Ha van rá elegendő idő, akkor kiegészítő feladat lehet annak a leírása, hogy a tanulási szokásai az iskola kezdete óta mikor és hogyan változtak. A bizonytalanokat azzal biztassuk, hogy gondolják végig egy olyan hétköznap délutánjukat, amikor tanulniuk kellett, és írják le, hogy pontosan mit csináltak tanulás közben és miért.

Ha lehetőség van rá, akkor a résztvevők alkossanak 5-6 fős csoportokat, illetve a sajátosságokat és a körülményeket figyelembe véve esetleg párokat. A csoportok, illetve a párok kialakítása szimpátiaválasztás alapján történhet, de ügyeljünk arra, hogy ha a csoport néhány tagja jól ismeri egymást, illetve ha vannak teljesen elkülönülő résztvevők, akkor a csoportok semmiképpen ne igazodjanak az ülésrendhez. Egy jellemző és jól használható csoportalakítási utasítás: „Bármivel lehet egy csoportban lenni, kivéve azokkal, akikkel most egymás mellett ülnek!” Az egyes csoportok azt a feladatot kapják, hogy az önállóan készített tanulási leírásokat mutassák be egymásnak, beszéljék meg, majd keressék meg azokat a részeket, amelyek közösek, illetve azokat, amelyekben jelentős különbség mutatkozik. Ha találnak jelentős különbségeket vagy egyedi jellemzőket, akkor próbálják meg meghatározni azok kialakulásának okát.

2. Fogalomértelmezés az önjellemzés alapján

A következő feladat megoldásához a csoportok, illetve a párok együtt maradhatnak, de a résztvevőknek önállóan kell dolgozniuk. A mellékletben szereplő leírások felhasználásával keressék meg, hogy az egyes tanulási sajátosságok mennyire jellemzik a saját tanulásukat. Minden egyes sajátosságot olvassanak el, és hasonlítsák azt össze a saját jellemzőikkel. Ezeket az összehasonlításokat jegyezzék le pár mondatban, egy-egy szóban.

3. Egyéni és csoportos tanulási sajátosságok meghatározása, értelmezése

Az egyes csoportok, illetve párok ismét olyan feladatot kapnak, ahol közösen, együttműködve kell majd dolgozniuk. Írjanak egy rövid, kb. fél oldalas, komplex és összefoglaló jellegű csoportjellemzést a csoportot általában jellemző tanulási sajátosságokról. Az egyes csoportok munkájának segítése közben biztatni kell a csoportot arra, hogy a közös jellemzésben mindig mérlegeljék, hogy esetleg kinek melyik tanulási sajátosságát hagyják ki, illetve óvakodniuk kell attól is, hogy a csoport jellemző leírása ne az egyéni leírások egymás után másolt összessége legyen.

A következő feladatban egy egyszerűbb gondolat kísérlet alapján minden kiscsoportnak, illetve párnak meg kell fogalmazni ötleteket arra vonatkozóan, hogy ha őket mint tanulókat tanárok tanítanák, akkor mit tanácsolnának ezeknek a tanároknak. Írjanak legalább egy 10-15 pontból álló listát, amely a tanácsokat; vagy minimum egy fél oldalas leírást, amely a tanulási sajátosságuknak megfelelő tanítási tevékenységgel kapcsolatos ötleteket tartalmazza szövegszerűen!

Ha van rá idő, akár az összes csoport, illetve pár, ellenkező esetben pedig a gyorsabban végző vagy egyébként is motivált csoportok számára megfelelő feladat, hogy más csoportok egyéni és csoportos tanulási sajátosságainak a leírása alapján készítsenek egy vagy akár több – tanítási tanácsokat tartalmazó – leírást. Optimális esetben és megfelelő létszám esetén a csoportok, illetve a párok között körforgásos rendszerben többször is ki lehet cserélni az

egyéni és a csoportos tanulási jellemzőket, azzal a céllal, hogy a másik csoport vagy pár a figyelembevételükkel tanítási tanácsokat készítsen.

4. A megismerési feladatok felosztása

A modul meghatározó feladata, hogy egy nagyobb tanulócsoport, illetve a csoportba tartozó vizsgált személyek tanulási sajátosságait megismerni és röviden jellemezni kell. Optimális esetben a vizsgált személyek a résztvevők által tanított tanulók vagy olyanok, akiket a résztvevők a későbbiek folyamán tanítani fognak.

Egy résztvevőnek általában 5-6 tanuló tanulási sajátosságainak komplex megismerésével és mások által is értelmezhető, illetve használható jellemzésével kapcsolatos tennivalókat kell elvégeznie. Ezenfelül a többi résztvevővel kisebb csoportokat, illetve szükség esetén párokat alkotva úgy kell a feladatokat felosztani, hogy arról a csoportról, amelybe a vizsgált személyek tartoznak, egy teljes, minden tanulóra kiterjedő egyéni és csoportjellemezést tudjanak készíteni. Szükség esetén az egy főre jutó vizsgált személyek számát természetesen módosítani lehet, de ezekben az esetekben figyelembe kell venni az egy résztvevőre jutó többletterheket.

A résztvevők a megismerni kívánt tanulócsoport létszámától függően alakítsanak 3-6 fős kiscsoportokat, illetve a korábbi csoportbeosztást használva dolgozzanak tovább. Optimális esetben ne az egyes részfeladatokat osszák fel egymás között, hanem minden résztvevő minden részfeladat megoldásában vegyen részt. Pl. ne osszák be, hogy ki kezeli a kérdőíveket, ki készíti az egyéni és a csoportjellemezést, hanem mindenki foglalkozzon a kérdőívekkel és egyéb megismerő eszközökkel, és mindenki készítsen egyéni jellemzéseket, illetve közösen alakítsák ki a csoporttal kapcsolatos jellemzést és a tanításukra vonatkozó tanácsokat is.

Ha a vizsgált személyek, vagyis a tanulók iskolai, elsősorban tanulási teljesítményére vonatkozó adatok is a rendelkezésre állnak, akkor ezek ismeretében célszerű a tanulók megismerése során azt a beosztást követni, hogy egy-egy résztvevő lehetőleg foglalkozzon jól, közepesen, illetve gyengén teljesítő vagy a tanulással kapcsolatban motivált és motiválatlan tanulókkal is. Amennyiben igény mutatkozik rá, és idő vagy szervezési kapacitás sem akadályozza, illetve egyéni érdeklődés esetén célszerű külön feladatként kiadni, hogy az egyes résztvevők az általuk megismert, különböző teljesítményre képes, illetve különböző motivációjú tanulók tanulási sajátosságait egymáshoz képest is összehasonlítsák.

A megismerés során fel lehet használni a modul mellékletében található megismerő eszközt és annak értékelését (→ Hallgatói anyag, mellékletek, 3.2 modul: Tanulási sajátosságokat vizsgáló kérdőív belső szerkezete, Tanulási sajátosságokat vizsgáló kérdőív, Példa egyéni visszajelző lapokra, Példa csoportértékelő lapra), de a szakirodalmi hivatkozásokban szereplő megismerő modellek használata is megfelelő.

5. A kérdőív mint vizsgálati eszköz értelmezése

A modulhoz mellékelt kérdőív nem vizsgál minden, a modul elméleti részében megemlített sajátosságot. A kérdőív tartalmi szerkezetére vonatkozó leírás a modulhoz mellékelve megtalálható. Más, a kérdőívben nem szereplő tanulási sajátosságok megismeréséhez érdemes a szakirodalomban megtalálható modelleket alkalmazni.

Habár a kérdőív más tanulói sajátosságtól eltérően nem vizsgál olyan személyes jellemzőt, ahol az etikai jellegű problémák előtérbe kerülnének, de ennél a megismerő eszköznél is érdemes megemlíteni, hogy a tanuló által közölt válaszok felhasználásakor nagyon körültekintően kell eljárni. A modul teljesítésében részt nem vevő személyeket, pl. más tanárokat, igazgatót minden esetben tájékoztatni kell a tartalmi részletekről is, ha a megismerés eredményeit a

rendelkezésükre szeretnénk bocsátani. Szintén fontos etikai kérdés, hogy ha a tanulók szívességi alapon kitöltötték a kérdőíveket, akkor ezt viszonzva mindenképpen személyre szólóan tájékoztatni kell őket az eredményről.

A kérdőívvel mint vizsgálati eszközzel frontális tanulásszervezés keretei között is megismerkedhetnek a résztvevők.

6. Egyéni és csoportértékelő lapok készítése

Az egyéni értékelőlapok készítésének kétféle megoldása lehetséges. Egyrészt készülhet a tanulók számára egy személyre szóló visszajelzés, ami tudatosítja bennük a tanulási szokásaikat, és javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy hogyan érdemes tanulniuk, illetve mi az, amin változtatva hatékonyabbá tehetik a tanulási folyamatukat. Optimális esetben ez egy barátságos, egyszerre tájékoztató és tanácsadó jellegű leírás. Másrészt készülhet olyan egyéni jellemzés, ami a tanulót tanító pedagógusoknak szól. Természetesen ennek is van egy leíró része, amely röviden jellemzi a tanuló tanulási sajátosságait, de megjelenik benne a tanuló tanulási környezetének szervezésével kapcsolatos útmutatás is. Ebben a leírásban mindenképpen szerepelnie kell annak, hogy a tanuló milyen tanulási feladatok esetében teljesít jól és melyek azok, amelyek nem illeszkednek jól a tanulási szokásaihoz.

A csoportos jellemzésből csak a tanárok számára készül egy leíró jellegű változat, amiben az egyéni jellemzések alapján a tanulókat tanító pedagógus képet kaphat a tanulási sajátosságokról, illetve tanácsokat, ötleteket szerezhethet azzal kapcsolatban, hogy az osztályteremben hogyan, miként kellene tanítania, az egyes tanulók között a differenciált tanulásszervezés során hogyan célszerű különbséget tennie.

Eszközök, tananyagok

- Tanulási sajátosságok és optimális tanári tevékenységek jellemzőinek leírása
- Tanulási sajátosságokat vizsgáló kérdőív belső szerkezete
- Tanulási sajátosságokat vizsgáló kérdőív
- Példa egyéni visszajelző lapra
- Példa csoportértékelő lapra
- Fogalmak

Változatok

A modul az óvodapedagógus hallgatók számára nem, a tanítók számára pedig csak kiegészítő anyagként ajánlott. A tanulási sajátosságok diagnosztikája és fejlesztése az alsó tagozatos tanulók esetében is fontos feladat lehet, de ezt más modellek keretei között lehet hatékonyan megismerni.

Értékelés

Az önjellemzés feladatainál fontos értékelési terület, hogy a résztvevők képesek-e az egyéni tanulási jellemzőkben megtalálni a közös pontokat, illetve tudnak-e az egyedi leírásokból általánosítani és absztrakt megfogalmazásokkal jellemezni egy-egy tanulási sajátosságot.

Szintén fontos visszacsatolási lehetőség a saját tanulási sajátosságoknak a mellékletben szereplő sajátosságokkal való összevetése. Ennél a részfeladatnál, amennyiben szükséges, irányítsuk a felismerést abba az irányba, hogy ne alakuljon ki egytényezős önjellemzés, és minden leírt sajátosság esetén azt hasonítsák össze a megfelelő saját jellemzőjükkel. Amennyiben a leírás nem tartalmazna utalásokat a mellékletben egyébként jellemző sajátosságokra, bátorítsuk a résztvevőt, hogy gondolja végig a saját tanulási jellemzőit az újabb kategória szerint is.

A tanároknak szóló tanácsok összeállításánál pozitív elbírálás alá esik, ha nemcsak a saját csoport leírására képesek valóban hasznos útmutatást szerkeszteni, hanem vállalkoznak más csoportok esetleges tanárainak segítségére is. A modul kiemelt területe a tanároknak szóló útmutató, az itt megfogalmazott tanácsok, útmutatás gyakorlatiasága, a hétköznapi, tanórai munka során való alkalmazhatósága nagy jelentőséggel bír.

A csoportjellemzés és útmutató elkészítését úgy kell koordinálni, hogy lehetőleg semmilyen felismert tanulási sajátosság ne maradjon ki, vagy ha mégis csak ez az egyetlen lehetőség, akkor ennek ne az legyen az oka, hogy nem volt megfelelő ötlet, hanem, hogy a sajátosság jelentősége vagy dominanciája más sajátosságokhoz képest viszonyítva alacsony.

A tanulói vagy akár a csoportjellemzésnél és a tanári útmutatónál fontos részletesen értékelni, hogy a résztvevő mennyire volt képes az egyes válaszokat és adatokat külön-külön, illetve összefüggésükben is látni. Hasonlóan nagyobb figyelmet érdemel az egyéni jellemzések sablonossága vagy lényegre törő eredetisége. A jó leíró elemzések fontos ismérve, hogy egymástól, a tanulói különbségekkel arányos mértékben különböznek.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése:

- Kb. fél-egy oldalas leírás arról, hogy a résztvevő hogyan szokott tanulni.
- Az önállóan készített tanulási leírások csoportra vonatkozó általános leírása, lehetőség szerint magyarázatokkal.
- Az egyes tanulási sajátosságok saját magukra vonatkoztatott összehasonlítása és annak indoklása.
- Kb. fél oldalas, komplex és összefoglaló jellegű csoportjellemzés, a csoportot általában jellemző tanulási sajátosságokról.
- Egy 10-15 pontból álló lista vagy minimum egy féloldalaz leírás, amely az egyének és a csoport tanulási sajátosságának megfelelő tanítási tevékenységgel kapcsolatos ötleteket tartalmazza.
- Egy nagyobb tanulócsoporth, illetve a csoportba tartozó vizsgált személyek tanulási sajátosságainak rövid jellemzése.
- A vizsgált tanulók és/vagy az őket tanító tanárok számára egy-egy visszajelzés: egyéni és csoportértékelő lapok.
- A tanárok számára szóló komplex elemző és tanácsadás jellegű útmutató.

Források

Balogh László: *Tanulási stratégiák és stílusok*. Debrecen, 1993.

Fürstné Kólyi E. és Sipos E.: *Hogyan is tanuljak?* Budapest, 1992.

Kugemann, W. F.: *Megtanulok tanulni*. Budapest, 1981.

Mező Ferenc: *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen, 2002.

Oroszlány Péter: *Könyv a tanulásról*. Budapest, 1993.

Réthy Endréné: *A tanulás. Motivációk, orientációk, stratégiák, stílusok*. Budapest, 1994.

Szitó Imre: *A tanulási stratégiák fejlesztése*. (Iskolapszichológia 2.) Budapest, 1987.

Zrinszky László: *A tanulás tanítása*. (Pedagógiai füzetek.) Budapest, 1985.

3.3 modul

Módszerek a tanulók megismerésére: a társas kapcsolatrendszer megismerése, szociometriai vizsgálat

A differenciált tanulásszervezés osztálytermi alkalmazása során, különös tekintettel a tanuló párok, csoportok szervezésére, a pedagógus számára nélkülözhetetlen a tágabb tanulóközösségen belül kialakult kapcsolatrendszer ismerete.

A szociometriai vizsgálat eredménye, a szociogram egyféle térképet nyújt a csoporton belül kialakult társas viszonyokról. Ennek rendszeres elkészítésével nyomon követhetjük a csoportfejlődést, és többek között alapja lehet az indirekt nevelői hatásrendszer kialakításának.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul teljesítése során a résztvevők egy újabb tanulói sajátosságot, illetve a meghatározásához szükséges módszertani megoldást ismerhetnek meg. Az egy tanulót jellemző tanulói sajátosságok között, a társas kapcsolatrendszerben elfoglalt helyzet, a tanulók közötti különbségek megértésében és elfogadásában nagy jelentőséget kaphat.

A résztvevők a szociometriai módszer megismerésével és alkalmazni tudásával olyan ismeretekre tesznek szert, amelyek nemcsak a tanulók sajátosságaival kapcsolatos nézeteiket bővítik ki, változtatják meg, hanem egy tanuló-csoporttal kapcsolatos vélekedéseikre is olyan hatást gyakorolnak, amely közelebb viszi őket a differenciált tanulásszervezés hatékony alkalmazásának lehetőségéhez.

A modul teljesítése során a résztvevőknek a csoportértelmezéssel, a csoportfejlődéssel, illetve az egyén és csoport viszonyával kapcsolatos ismeret- és nézetrendszer módosul jelentősen. Egy tanulócsoporthoz társas kapcsolatrendszerének megismerése, illetve a megismerésnél alkalmazott módszerek ismerete és maga az alkalmazás nélkülözhetetlen feltétele a differenciált tanulásszervezésnek.

Felhasználási terület

A modul önálló tanegységként is működhet, de része lehet a tanulói megismeréssel foglalkozó kurzusoknak, illetve olyan didaktikai témájú foglalkozásoknak is, amelyeken az indirekt nevelői hatásrendszer tervezése és működtetése nagyobb arányban megjelenik. Elsősorban a tanárképzésben, illetve a -továbbképzéseken használható eredményesen.

Háttér

A szakmai háttér

A szociometria a társas kapcsolatrendszer megismerésének széles körben elterjedt módszere, amelyet nemcsak az iskolai, hanem bármilyen más közösségben is lehet alkalmazni.

A megismerési folyamat kezdő lépése egy szociometriai kérdőív elkészítése vagy a már meglévő kérdőívek módosítása. A megismerő eszközt, egy egyszerű kérdőívet a csoport sajátosságaihoz, illetve a megismerő folyamat céljaihoz igazíthatjuk. A válaszadók egy zárt közösség tagjaiból választanak ki és jelölnék meg név szerint olyan személyeket, akik az adott kérdés tartalmával kapcsolatban számukra pozitív vagy elfogadott személyek.

Iskolai vizsgálatokban, osztálytermi megismerés keretei között elsősorban a pozitív választáson alapuló kérdőív az elfogadott, vagyis a válaszadók a közösség tagjai közül a számukra pozitív személyeket, nem pedig az elutasított, negatív csoporttagokat nevezik meg. Ez a vizsgálati felfogás azzal magyarázható, hogy a megismerő módszer alkalmazása a csoporttagokkal kapcsolatos érzelmi viszonyok átgondolásával, tudatosításával jár, ahol a negatív kapcsolatok felidézése a csoportfejlődés szempontjából nem lenne előnyös.

A kérdések tartalma irányulhat egyszerű szimpátia alapú választásra, felelősségi viszonyok, kooperatív tevékenységek, a vizsgált csoportban előforduló hétköznapi helyzetek célterületére. A kérdőív általában nem több mint 8-10 egyszerűbb kérdésből áll, ahol minden egyes kérdésre rendre három válaszlehetőség szerepel.

A kérdőívek kitöltése során keletkezett információk feldolgozásának eredményeképpen a leggyakrabban előállított produktum a szociogram, amely kitűnően alkalmas a társas kapcsolatrendszer vizuális ábrázolására. Ezenfelül gyakori még a kölcsönös választások táblázatának, illetve a csoport szerkezetére vonatkozó statisztikai mutatóknak (pl. a csoportkohéziós indexnek) az előállítása is. Egy csoport, illetve az egyének megismerése természetesen akkor teljes, ha mindezek rendelkezésre állnak, de a legtöbb esetben, különösen az iskolai differenciált tanulásszervezés során a szociogram elkészítése és elemzése már elegendő szokott lenni.

A pedagógiai háttér

A szociometria az ismertebb megismerési módszerek közé tartozik, de lényegesen többen vannak azok, akik az eredményeinek az értelmezésére képesek, mint azok, akik ezenfelül első lépésként a teljes megismerési folyamatot meg tudják tervezni és végre tudják hajtani, beleértve a megismerő eszköz előállítását és módosítását is.

Szociometriai vizsgálatot, megrendelésre, a pedagógiai szakszolgálatok többsége is végez, de az eredmények önmagukban még nem okoznak változást a tanulócsoporthal kapcsolatban. A résztvevők között bizonyára lesznek, akik szerint a szociometriai vizsgálat a szociogram elkészítésével végződik. Ügyeljünk arra, hogy a hallgatók felismerjék a folyamat teljességét, vagyis a vizsgálat eredményeinek az elemzését és az adott csoporttal kapcsolatos beavatkozási lehetőségek, módszertani és tanulásszervezési változtatások alkalmazását is fontos célnak és a szociometriai vizsgálat természetes folytatásának tartsák.

A társas kapcsolatrendszer feltárása során a tanulók őszinte válasza van szükség, amelyekre csak akkor számíthatunk, ha a kitöltési útmutatót a kérdezőbiztosok vagy a gyakorlat során a résztvevő is maradéktalanul betartja. Ezt mindenképpen kezeljük kiemelten fontos tananyagként.

A képzés során mindenképpen szükség van egy, de még gyakrabban több tanulócsoporthoz, amelyeknek a társas kapcsolatrendszerét a résztvevők a kérdőív segítségével megismerhetik és elemezhetik. Nem szerencsés megoldás, ha a csoport a módszer alkalmazásának tanulmányozására a saját csoportszerkezetét szeretné megismerni. A differenciáláshoz szükséges más tanulói sajátosságok többségénél az önjellemezés egy jó kiindulási alap lehet, de ez a szociometria esetében nem jó megoldás, mert elterelheti a figyelmet, az esetleges őszintétlen válaszok rossz hatással lehetnek a képzés későbbi szakaszaira, illetve egy képzés elején a csoport szerkezete várhatóan nem mutat jellegzetes alakzatokat. A szociometriai vizsgálat eredményét közvetlen formában a vizsgált csoport számára nem szabad megismerhetővé tenni. Egy ilyen eset a vizsgált személyek többségére, illetve a későbbi csoportfolyamatokra nagyon kedvezőtlen hatással lehet.

Ajánlott feldolgozási mód

1. A társas kapcsolatrendszer megismerésének szükségessége

A résztvevők számára az első feladat, hogy frontális munka keretei között, tanári irányítással soroljanak fel olyan tanulói tulajdonságokat, jellemzőket, amelyeket figyelembe vennének akkor, ha a tanulók számára csak csoportban megoldható feladatot szeretnének adni. Hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy a jó csoport-összeállítás elengedhetetlen feltétele a sikeres kooperációnak, vagyis olyan tényezőket szeretnénk gyűjteni, amelyek befolyásolják, hogy mitől is fog jól vagy rosszul dolgozni egy tanulócsoport az osztályteremben, a tanórai feladatok megoldása közben. Az esetleges viták és megbeszélés alapján összegyűjtött tényezőket jegyezzük fel a táblára vagy más, mindenki által jól látható helyre.

A második feladatnál hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy a csoportok kialakítása kétféleképpen történhet: spontán, vagyis szimpátiaválasztás alapján, illetve tanári irányításra. Frontális megbeszélés keretei között gyűjtünk érveket és ellenérveket az egyik, illetve a másik megoldással kapcsolatban. Valós helyzetek említésével rendszerezük az elhangzottakat aszerint, hogy mikor melyik megoldás az előnyösebb, illetve várhatóan a kevésbé sikeres. Optimális esetben a megbeszélés során a résztvevők körében, illetve tanári irányítással a felszínre kerülnek azok a tényezők, amelyek a tanulócsoport belső kapcsolatrendszerét, az egyén és a csoport, illetve a tanuló és a többi tanuló viszonyát jellemzik.

A megbeszélés zárásaként készítsünk egy listát azokról a tényezőkről is, amelyeket egy tanárnak figyelembe kell vennie a tanári irányítású csoportalakítás során. A tanulói, illetve a csoportosajátosságok felsorolása közben rendre kérdezzük meg, hogy ezeknek a megismerésére milyen megoldási javaslatok vannak a résztvevőknek.

2. A szociometriai kérdőív

Frontális tanulásszervezés keretei között, a szakmai háttérben leírt fontosabb pontok érintésével, röviden ismertetjük a szociometriai módszer lényeges elemeit, ezzel együtt a modul mellékleteként (→ Hallgatói segédanyag, mellékletek, 3.1 modul, *Kérdőív a családi háttér megismerésére*) hozzáférhető kérdőívet is. Hívjuk fel a résztvevők figyelmét, hogy a kérdőívek az adott vizsgálati helyzetre vonatkozóan specializálhatók, alakíthatók, illetve számos kidolgozott és kipróbált kérdőív létezik.

A résztvevők egyéni érdeklődésétől függően szervezzünk kisebb csoportokat, illetve párokat, és feladatként jelöljük meg a kérdőívnek egy adott témára vonatkozó átalakítását. Konkrét megismerési probléma hiányában biztassuk arra a résztvevőket, hogy tipikus szociometriai célterületek irányában alakítsák át a kérdőívet:

- egyszerű szimpátia alapú választás,
- felelősségi és függési viszonyok,
- kooperatív tevékenységek lehetőségei.

3. A vizsgálat szervezése

A résztvevőknek a rendelkezésre áll időkerettől, illetve egyéb környezeti tényezőktől függően egyénileg vagy párokban, illetve 3-6 fős csoportokban kell megoldani a feladatokat. A csoportszervezésnél nincs kitüntetett szempont, de érdemes figyelembe venni az előismereteket, illetve a későbbi vizsgált személyekkel való kapcsolatot. Pl. az egy iskolában tanító tanárok kooperációja ajánlott, mert vélhetően egy osztályt fognak felmérni. Az egyes részfeladatok egyéni vagy csoportban történő elvégzése eltérő munkaterheket jelent, amit a foglalkozások órakeretei alapján figyelembe kell venni a csoportszervezésekor. A modul teljesítése eredményeként a résztvevőknek egyénileg is el kell tudniuk végezni a vizsgálatot, ezért a munkaszervezés során mindenképpen hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy ne az egyes részfeladatok osszák fel egymás között a csoport tagjai, hanem az egyes részfeladatok megoldására szervezzenek kooperációt.

A szociometriai vizsgálat elvégzése önmagában is hatással lehet a társas kapcsolatrendszer alakulására, ezért a résztvevőkben tudatosítani kell, hogy az adatfelvétel során nagyon körültekintőek legyenek. A modulhoz mellékelt kitöltési útmutatót még a tényleges vizsgálatok előtt, frontális munkaszervezés keretei között a megbeszélés módszerével fel kell dolgozni. Az útmutatóban foglaltakkal minden résztvevőnek tisztában kell lennie, és törekednie kell annak betartására.

4. A szociogram elkészítése

A kérdőíves vizsgálat szervezésekor kialakult kisebb csoportok, párok, illetve az egyéni munkában dolgozók, megtartva a csoportbeosztást, tovább folytathatják a munkát a szociogram megrajzolásával.

A szociogram elkészítésének első lépéseként a résztvevőknek a válaszadók kitöltött kérdőívei alapján el kell készíteniük a kölcsönös választások táblázatát. A táblázat sorai és oszlopai tartalmazzák a csoport tagjainak a nevét, vagyis a kérdőív kitöltőit, akik egyben a többiek által választható személyek is. A kérdőívekben szereplő válaszok alapján a táblázatban jelölni kell, ha egy válaszadó valamilyen tényezőnél megemlítette a csoport valamelyik tagját. A táblázat minden látszat ellenére nem szimmetrikus, mert az alaposabb elemzéseknél meg kell tudni különböztetni, hogy ki-kit választott, vagyis a választás iránya nem közömbös.

A táblázat egyes sorai a csoport adott tagjának választásait, az oszlopok pedig a rá eső választásokat tartalmazzák. A szociogram szerkezetét tekintve koncentrikus körökből áll, ahol a gyakrabban választott csoporttagok a kör közepe felé, a ritkábban választottak pedig a külső körökön helyezkednek el. Ezen túl semmilyen más szerkezeti megkötés nincsen, a résztvevőknek az egyes csoporttagokat a táblázat alapján névvel vagy azonosítható számok segítségével jelölve el kell helyezni az ábrán. A csoporton belüli választásokat, esetlegesen a választások irányát is jelölve, a csoporttagok ábrázolásának az összekötése mutatja meg.

5. A tipikus szociometriai elrendezések elemzése

A résztvevők a korábbiakban kialakított csoportszervezésnek megfelelően első feladatként tanulmányozzák át és vitassák meg a modul mellékletében szereplő összes tipikus szociometriai elrendezést:

- fejletlen, halmaz szerkezetű csoport,
- normál társas kapcsolatrendszer, fejlett szerkezet,
- perifériára szorult, magányos tanulók,
- sztárközpontú csillagalakzat,
- többközpontú elrendezés, fiú–lány klikkek.

Az egyes kiscsoportok, illetve párok és egyének a létszámuktól függően válasszanak egy vagy akár több tipikus példát. Az elemzések kb. fél-egy oldal terjedelemben készüljenek, és alapvetően minden esetben három kérdésre koncentrálnak:

- Az adott elrendezés a hétköznapi életben milyen osztálytermi jelenségekben nyilvánulhat meg, vagyis milyen jellemző történések zajlanak egy olyan tanulócsoporthoz, amely hasonló szociometriai térképet mutat?
- Az adott elrendezés, figyelembe véve a csoportfejlődés eltelt idejét, igényel-e valamilyen tanári beavatkozást? Ha igen, akkor ezt mi indokolja, illetve a pedagógus az osztálytermi munkája során konkrétan mit tehet az újonnan megfogalmazott nevelési célok elérése érdekében?
- Egy differenciált tanulásszervezést is alkalmazó osztálytermi munka során a pedagógus milyen csoportbeosztást, illetve milyen munkamegosztást tartana ideálisnak a különböző típusú feladatok esetében?

Az egyes tipikus elrendezések elemzése természetesen újabb szempontokkal is kiegészülhet, illetve a csoportok egyéni érdeklődésének megfelelően változhat.

6. A felmérés eredményeképpen kapott szociometriai elrendezések elemzése

A tipikus elrendezések elemzése során szerzett ötletek és megközelítések alapján kerülhet sor a résztvevők által készített szociogramok elemzésére. A rendelkezésre álló idő és az egyéni érdeklődés alapján a csoportok egymás szociogramjairól is készíthetnek elemzéseket.

Az elemzés a tipikus elrendezésekhez képest szabadabb formátumú, de célszerűen koncentrálni kell az előbbi felsorolás 2. és 3. problémájára, vagyis a tanári beavatkozás és a csoportszervezés kérdéseire. Amennyiben a résztvevők személyesen is ismerik a vizsgált személyeket, az elemzést további szempontokkal is ki lehet egészíteni.

7. A tanulásszervezési megoldások hatása a társas kapcsolatrendszer fejlődésére

A résztvevők között szervezzünk vitát arról, hogy a domináns tanulásszervezési megoldások, illetve a differenciált tanulásszervezés rövidebb és hosszabb távon milyen hatással lehet egy tanulócsoporthoz társas kapcsolatrendszerének az alakulására. Hívjuk fel a résztvevők figyelmét a szoros összefüggésre, de utaljunk arra is, hogy a tanulóknak lehetnek a tanulócsoporthoz kívüli kötődéseik, illetve a kapcsolatrendszer tanórán kívüli tevékenységek segítségével vagy akár az iskolától függetlenül is alakulhat.

Eszközrendszer

- Szociometriai alapkérdőív
- Kitöltési útmutató
- Példa kölcsönös választási táblázatra
- Tipikus szociometriai elrendezések
- Komplex szociometriai jellemzés és tervezett nevelői hatások
- Fogalmak

Változatok

A modul a tanárképzésben, illetve a tanártovábbképzésben egyaránt jól használható. A társas kapcsolatrendszer megismerésének módszere elvileg független a vizsgált személyek életkorától, de a vizsgálati eszköz megfogalmazásának és nyelvezetének ehhez mindenképpen illeszkednie kell. Alsó tagozatban a kérdőíves módszert érdemes szóbeli beszélgetéssel és jegyzeteléssel helyettesíteni.

Értékelés

Amennyiben a résztvevők eltérnek a modulban mellékletként megadott kérdőívtől, az új kérdések szerkesztésének koordinálásánál ügyeljünk arra, hogy a kérdőív inkább rövidebb legyen, mintsem az egymást követő kérdések egyszerű átfogalmazásokká váljanak.

A vizsgált személyek általános jellemzőit tartalmazó leírás gyakran egybemosódik a csoportjellemzők leírásával, pedig ennek a részfeladatnak éppen az a funkciója, hogy a csoportszerkezeten kívüli információkat összesítse, és ezzel tegye hatékonyabbá a csoportelemzést.

A szociogram elkészítésénél, amennyiben szükséges, segítsük a résztvevőket azzal, hogy ötleteket adunk a csoport tagjainak a szociogramon való elhelyezkedésére vonatkozóan. Gyakori jelenség, hogy a szociogram felépítése, megrajzolása komoly nehézségeket okoz, illetve nehezen átláthatóvá válik, amivel a későbbiekben is nehéz tovább dolgozni.

A szociogram elemzésénél bátorítsuk a résztvevőket arra, hogy a hétköznapi gyakorlatban is megvalósítható ötleteket, osztálytermi feladatokat írjanak. Nem elegendő pl. a perifériára szorult tanuló helyzetének elemzésénél, hogy „majd segítem a csoportba való beilleszkedését”, hanem annak, sőt leginkább annak kell szerepelnie a fejlesztő elemzésben, hogy mindez hogyan történik.

A vitával kapcsolatos összefoglaló és a reflexió akkor optimális, ha egyaránt tükrözi a korábban tanultakat, azok alkalmazását és önálló gondolatokat is.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése:

- A tanári irányítású csoportalakítás során figyelembe vett tényezők listája és leírása.
- A vizsgálatban használt szociometriai kérdőív; amennyiben a modul kérdőívéhez képest módosított eszközről van szó, akkor a módosítás indoklása, illetve új kérdőív esetén az egyes tényezők magyarázata.
- A vizsgált személyek egyéb jellemzőire utaló rövid, fél-egy oldalas leírás, amely magában foglalja az iskola, az osztály bemutatását.
- Az elemzett tipikus szociometriai elrendezések elemzésének szövege, egyenként fél-egy oldal terjedelemben.
- A szociometriai vizsgálat kölcsönösségi táblázata.
- A szociogram.
- A felmérés eredményeképpen kapott szociogram elemzése.
- 1-2 oldalas összefoglaló és reflexió a tanulásszervezési megoldásoknak a társas kapcsolatrendszerek fejlődésére vonatkozó hatásairól szóló vita tartalmáról.

Források

Hunyadi Györgyné (1997): *Kollektivitás az iskolai osztályokban*. Budapest.

Hunyady György (1976): A tanulói kollektivitás mérése attitűdskálán. In: *Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon*. Budapest. 79–87.

Mérei Ferenc (1988): *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest.

Pataki Ferenc és Hunyady György (1972): *A csoportkohézió*. Budapest.

Vastagh Zoltán (1976): *Egy osztály társas világa*. Budapest.

Weiss, C. (1974): *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Budapest.

3.4 modul

Módszerek a tanulók megismerésére: teljesítményvizsgálatok, szervezett iskolai vizsgálatok

A tanulói teljesítmény értékelésének különböző lehetőségei léteznek az iskolában, amelyek többségét a pedagógus is képes alkalmazni. A teljesítményértékelés eredményei, a tanulók mérhető előismeretei, teljesítménye fontos információ a differenciált tanulásszervezés tervezése és megvalósítása során. A teljesítmények, illetve a potenciális teljesítmények ismerete elsősorban a csoportszervezés területén adhat értékes segítséget a gyakorló pedagógusnak.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul tartalma egy olyan tanulói sajátosságot értelmmez újra, amelynek a folyamatos kontrollja az iskola és a tanuló hétköznapjaiban nagy jelentőséggel bír. A résztvevők számára a teljesítményértékelés különböző formáinak megismerése, az értékelő eszközök tantárgyspecifikus elkészítése segítség lehet ahhoz, hogy a tanulói teljesítmény megítélésének sokszor sablonos és egyoldalú látásmódján változtassanak. A teljesítményfogalom újraértelmezésével az értékelési kultúra indirekt alakításán keresztül a tanulók közötti különbségek újabb tényezőit ismerhetik meg.

Felhasználási terület

A modul önálló tanegységként is működhet, de része lehet a tanulói megismeréssel foglalkozó kurzusoknak, illetve olyan didaktikai témájú foglalkozásoknak is, amelyeken a tanulói értékelés a kiemelt oktatási tartalom.

Háttér

A szakmai háttér

A modul a tanulói értékelés klasszikus hármass felosztásán kívül (diagnosztikus, formatív, szummatív) foglalkozik a közoktatás központi értékelési projektjeivel, illetve az iskola által helyi szinten szervezett, minősített teljesítményértékelésével is.

A diagnosztikus értékelés mint eljárás megismerésének a célja, hogy a résztvevő képes legyen egy adott tartalomhoz jó minőségű, a tanulóknak az adott tárgyi tartalommal kapcsolatos előismereteit értékelő eszközt készíteni, és az eredményeket a későbbiekben az oktatási tartalomra vonatkoztatva, illetve a differenciálás során felhasználni.

A formatív megismerés eljárása az oktatási folyamat közben alkalmazott differenciált tanulásszervezéshez ad hasznos támpontokat, különös tekintettel az oktatási tartalom alapján szervezett differenciálásra.

A szummatív értékelést szolgáló megismerő eszköz egy gyakran alkalmazott eljárás során készül, s a résztvevők számára ennek az elkészítése azért is fontos, mert így a másik két értékelő eljárást ehhez viszonyítva ismerhetik meg és alkalmazhatják.

Az iskolai szinten szervezett teljesítményértékelések az iskola által valamilyen pedagógiai szolgáltatótól megrendelt tantárgyi vagy pedagógiai méréseket jelentik. A pedagógus által készített és alkalmazott teljesítményértékelő eszközökhöz képest ezek validitása és reliabilitása is nagyobb mértékű, illetve alkalmasak arra, hogy egy tanár- és iskolafüggetlen eredményt produkáljanak, vagy akár osztályszintű összehasonlítással segítsék a tanár munkáját.

A pedagógiai háttér

Az értékek egy részterülete, az osztályozás a fegyelmezés kérdéséhez hasonlóan a tanárjelöltek és a gyakorló tanárok érdeklődésének a középpontjában áll. Minden résztvevő kialakult nézetrendszerrel rendelkezik az értékelés témakörével kapcsolatban, amelyben a szummatív értékelés áll a középpontban, illetve az értékeléssel kapcsolatos gondolkodásuk nagyrészt erre korlátozódik.

A modul kiemelt feladata, hogy a diagnosztikus és a formatív értékelő eljárások, illetve a szervezett iskolai mérések megismertetésével ne csak bővítse, hanem alapvetően megváltoztassa az értékelési eljárásokról kialakított képet.

A résztvevők számára az értékelési formák megismerésén túl nagy nehézséget okoz, hogy a rendelkezésre álló eredményeket hogyan használják fel a differenciált tanulásszervezésben. A modul tartalma alapvetően a megismerésre korlátozódik, de igyekszik előkészíteni a tartalom és tananyag alapú differenciálást, illetve a csoportszervezés feladatait.

Ajánlott feldolgozási mód*1. Teljesítményértékelési megoldások az oktatási folyamatban*

A résztvevők egyéni munka keretei között, a modul mellékletében található szakirodalom alapján készítsenek vázlatos összefoglalót az egyes értékelési módokról úgy, hogy a szummatív értékeléshez képest határozzák meg a diagnosztikus és a formatív értékelés legfontosabb ismérveit. Az összefoglaló mellett gondolják végig, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie a különböző értékelési funkciókra kidolgozott eszközöknek. Az összefoglaló összesen kb. fél oldal terjedelmű legyen.

Az első részfeladat teljesítése után alakítsanak 3-6 fős kisebb csoportokat, illetve igény és érdeklődés esetén párokat. A csoportszervezés történhet szimpátiaválasztás alapján, de optimális esetben az azonos szaktárgyat tanító tanárjelöltek, illetve tanárok kerüljenek egy csoportba. Ha ez nehézségekbe ütközik, akkor törekedni kell arra, hogy az azonos szaktárgy helyett azonos vagy egymáshoz közeli műveltségi területek, illetve tudományterületek képviselői szerveződjenek egy csoportba. Az egyéni munka során leírt összefoglalókat az egyes kiscsoportokban beszéljék meg, összegezzék, és alakítsanak ki egy kb. 1,5-2 oldalas közös leírást, amely a korábbiakhoz hasonlóan utal az egyes értékelő formák elméleti sajátosságaira, illetve a kidolgozott eszköz jellemzőire.

2. Teljesítményértékelő eszközök készítése egy adott szaktárgyi jellegű oktatási tartalommal kapcsolatban

A kiscsoportok, illetve párok válasszanak ki egy témakört a közös ötleteik alapján. A témakör legalább egy tematikus terv tervezési szintjének megfelelő terjedelmű legyen, és igazodjon a kiscsoporton belüli szaktárgyhoz, illetve szaktárgyakhoz. A témakör címét mindenképpen jegyezzék le, illetve írjanak egy kb. fél-egy oldalas összefoglalót a fontosabb tartalmi pontokról. Az összefoglalóban kiegészítésként szerepeljen, hogy pontosan milyen tantárgy keretei között, milyen iskolatípusban, milyen életkorú és milyen érdeklődésű tanulócsoporthoz tanítanak.

A választott tartalom alapján a kiscsoportok, illetve a párok készítsenek egy kisebb diagnosztikus teljesítmény-mérő eszközt, illetve legalább 2-3 olyan rövid feladatsort, ami a formatív értékelésre lenne alkalmas. A részfeladat a teljes témát lefedő szummatív jellegű kérdéssor elkészítésével zárul.

Az összes értékelő eszközt vagy számítógéppel, vagy egyszerűbb tipográfiai elrendezéssel szerkesszék meg úgy, hogy alkalmazható legyen. Minden értékelő eszközhöz készítsenek objektivásra törekvő értékelési utasítást, ami tartalmazza a javítás útmutatóját, amennyiben szükséges, akkor a kritériumorientált teljesítményhatárokat.

3. A teljesítményértékelő eszközök alkalmazása

Az egyes kiscsoportok cseréljék ki egymás között az elkészített mérőeszközöket úgy, hogy a diagnosztikus kérdés-sorok tudományterületileg eltérő kiscsoportokhoz, illetve párokhoz, a formatív eszközök azonos vagy közel azonos szaktárgyi területet választó csoportokhoz kerüljenek. A szummatív eszközök cseréjére nincs szükség. Amennyiben lehetőség van rá, a feladatsorokat sokszorosítsák. Minden kiscsoport őrizzen meg egy-egy eredeti példányt, de a saját kérdőívéből a választott másik csoport tagjainak is adjon egy példányt.

A résztvevők egyénileg töltsék ki a kérdőíveket, vagyis a választott másik csoport minden tagja minden egyes feladatsort próbáljon a legjobb tudása szerint, külső segítség nélkül megoldani.

4. A teljesítményvizsgálatok eredményeinek felhasználása a differenciált tanulásszervezés előkészítéséhez

A kitöltés végeztével a kiscsoportok, illetve párok gyűjtsék össze a saját feladatsoraikat, javítsák ki azokat a korábban elkészített útmutató szerint.

A diagnosztikus eszközök alapján készítsenek olyan komplex fejlesztési terveket, amelyek a tartalom szerinti differenciálás lehetőségeit tartalmazzák mind a vizsgált csoport, mind pedig az egyes csoporttagok számára. Határozzák meg a csoport és az egyének potenciális tudását és várható teljesítményét az adott oktatási tartalommal kapcsolatban, írják le részletesen, hogy a várakozásaikhoz képest milyen eredmények születtek, illetve milyen tanulásszervezési és tartalomra irányuló differenciálási megoldásokat fognak alkalmazni egy esetleg optimális tanítási-tanulási folyamat kialakítása érdekében.

A formatív eszközöknél ügyeljének arra, hogy osztályzat nélkül írjanak olyan részletes visszajelzést, ami a feladatsor megoldója számára ténylegesen hasznos útmutatással jár: hogyan és milyen formában, illetve milyen területen kell pótolni a hiányosságait, illetve milyen tartalmi területeken nyújtott optimális részeredményt. A formatív értékelő feladatsorok javítása alapján fogalmazzanak meg saját maguk számára is olyan irányelveket, amelyek akár csoportszinten, akár az egyes egyénekre vonatkozóan a tartalomra, illetve ezzel összefüggésben a tanulásszervezésre vonatkozóan differenciált jellegűek.

5. Szervezett iskolai teljesítményvizsgálatok eredményeinek a megismerése

Ha a résztvevő gyakorló pedagógus, akkor válasszon ki az iskolájában egy olyan osztályt, amelyik részese volt az Országos Kompetenciamérésnek (2005-ben 6., 8., 10. évfolyam), és tanulmányozza át a mérés iskolai dokumentációját. Az iskolai vezetéssel egyeztetve kérje el azokat a mérési dokumentációkat is, amelyeket az iskola a saját normatív támogatásának a terhére rendelt a pedagógiai szolgáltatóktól. A résztvevő készítsen 2-3 oldalas összefoglalót a mérésről, illetve annak eredményeiről, az osztály vagy az egyes tanulók értékeléséről.

Ha a résztvevő tanárjelölt, akkor keressen egy olyan iskolát, ahol az iskolavezetés engedélyével ezeket a dokumentációkat tanulmányozhatja. Ennek alapján végezze el a fenti feladatokat.

Eszközrendszer

- A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés
- Az értékelés folyamata
- Fogalmak

Változatok

A modul az óvodapedagógus hallgatók számára nem, a tanítók számára pedig csak kiegészítő anyagként ajánlott. A tanárképzésben a tanárjelöltek szaktárgyi irányától független tartalommal használható.

Értékelés

Az egyes részfeladatok koordinálása közben folyamatosan előtérbe kerülhet a résztvevők értékeléssel kapcsolatos, már meglévő nézetrendszere. Ez nagyrészt a szummatív értékelésre épül, éppen ezért a másik két értékelési forma elkülönítése, a különbségek érzékeltetése fontos feladat. A meglévő nézetrendszer alapján gondolkodó résztvevők számára a másik két tanulói megismerési forma értelmezése, elfogadása és alkalmazása még akkor is nehézséget okozhat, ha tudatos kontroll alapján törekednek a szemléletváltásra. Mindez különösen a feladatsorok elkészítése során lehet kiemelten fontos, ahol a tapasztalat szerint gyakran születnek szummatív értékelő eszközök a diagnosztikus és a formatív feladatsorok helyett.

A modul eredményes teljesítésének másik kritikus pontja a megismerő eszközök alkalmazásával nyert információk felhasználása a fejlesztési tervek megfogalmazására. Törekedjünk arra, hogy a résztvevők ne ragadjanak meg az általános megfogalmazások szintjén, mint pl.: „külön feladatot adok neki, jobban odafigyelek rá”, hanem a kreatív ötleteik felszínre hozásával a hétköznapi gyakorlatban is alkalmazható elképzeléseket írjanak le.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése:

- Vázlatos összefoglaló az egyes értékelési módokról (a szummatív értékeléshez képest határozzák meg a diagnosztikus és a formatív értékelés legfontosabb ismeréveit).
- Kb. 1,5-2 oldalas közös leírás (egy-egy értékelő formák elméleti sajátosságai, illetve a kidolgozott eszköz jellemzői).
- Kb. fél-egy oldalas összefoglaló a választott szaktárgyi témaköréről.
- Diagnosztikus teljesítménymérő eszköz, javítási útmutatóval.
- 2-3 formatív értékelésre alkalmas feladatsor, javítási útmutatóval.
- Szummatív jellegű kérdéssor, javítási útmutatóval.
- Komplex, a csoportra és az egyes egyénekre szóló fejlesztési tervek a diagnosztikus értékelés eredményei alapján.
- Részletes, egyénre szabott visszajelezések a formatív értékelés eredményei alapján.
- Az egyénre, illetve a csoportra vonatkozó differenciálási irányelvek a formatív értékelés alapján.
- 2-3 oldalas leíró jellegű összefoglaló a szervezett iskolai mérésről.

Források

- Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításméletek vázlatja*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (szerk.) (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (szerk.) (2000): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2002): Új értékelési kultúra a pedagógiában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Books in Print, Budapest.
- Halász Gábor (2002): Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zágon Bertalanné (2001): *Értékelés osztályozás nélkül*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

3.5 modul

Sajátos nevelési igényű tanulók

A modul a tanulási zavar fogalmi kereteinek tisztázását, valamint az egyes nehézségek – tanítók és tanárok számára is alkalmazható – diagnosztikus és korrekciós eszközeinek megismerését szolgálja.

A feldolgozáshoz szükséges idő

45 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra.

Eszközrendszer

Hallgatói segédlet.

Háttér

Szakmai háttér

A tanulási zavarok kifejezés átfogó meghatározása azon rendellenességek heterogén csoportjának, amelyek az intelligenciaszinttől függetlenül jelentős nehézséget okoznak az írás, olvasás és/vagy számolás elsajátításában, és a zavarok visszavezethetők a központi idegrendszernek a szokásostól eltérő fejlődésére, működésére. A szindróma kialakulásának hátterében a szenzomotoros képességek, illetve sajátos információfeldolgozásbeli eltérések azonosíthatók. A zavarok megjelenhetnek testsémazavar, gyenge egyensúlyérzék és gyenge téri orientáció terén, valamint a vizuális, auditív és taktilis észlelésbeli és szekvenciális információfeldolgozásbeli deficitekben. A legtöbb esetben a tanulási zavar az információfeldolgozás egy speciális módjának tekinthető. Megfelelő ingerkörnyezet és oktatás esetén a zavarok kialakulása megelőzhető.

A diszlexia a különböző tanulási zavarok egyike. Speciális nyelvi alapokon kialakuló alkati eredetű rendellenesség, amely egyszerű szódekódolásbeli nehézséggel jellemezhető, és általában elégtelen fonológiai feldolgozási képességeket jelent. A nyelv különböző területein megjelenő eltérő zavarokban mutatkozik meg, gyakran az olvasási problémával együtt jelentkezik az írás és helyesírás nem megfelelő elsajátítása.

A tanulási rendellenességeket legtöbbször részképesség-kiesések, egyes területeken történt fejlődésbeli elmaradások okozzák. Sok esetben valóban csak megkésett fejlődésről van szó, de gyakran igazi deficit áll az olvasás, írás, helyesírás vagy számolás terén mutatott gyenge teljesítmény mögött.

A tanulási zavarok tünetei két fő csoportba sorolhatóak: teljesítmény- és viselkedésbeli jellegzetességeket különíthetünk el. A tanulási nehézségekkel küzdő gyermek figyelmetlen, könnyen elterelhető, munkái rendetlenek, rajzai csúnyák, összerendezetlen, ügyetlen a mozgása. Teljesítménye ingadozó. A viselkedésbeli tünetek nagyrészt másodlagosan, a teljesítménydeficit nyomán fejlődnek ki. A sok kudarc, a környezet felől érkező negatív értékelés az amúgy is nyughatatlan, szétszórt gyermeket agresszívvá teheti. Más esetben szorongóvá, visszahúzódóvá válhat, tétova és bizonytalan lesz.

Ajánlott feldolgozási mód

Minden résztvevő egyénileg készítsen gondolattérképet az előzetes tudás rendszerezésére. Fogalom: sajátos nevelési igény. Ezt követően párban beszéljék meg a kapott ábrát, majd készítsünk a megbeszélést követően egy közöset a táblára.

Az egyéni és a pármunkát kövesse tanári előadás (PP)

Az előadást követően mindenki korigálja és egészítse ki saját gondolattérképét a kapott új információkkal.

Készítsük elő a következő óra „szakértői csoport” munkáját!

A következő feladatokhoz alkossunk csoportokat:

- fogalomtár,
- elméleti magyarázatok gyűjtése és rendszerezése,
- diagnózis eszközeinek gyűjtése,
- fejlesztő feladatok gyűjtése.

A résztvevők válasszanak témát, és a következő órára olvassák el a témához kapcsolódó szakirodalmat (feladatválasztás). A szakirodalom feldolgozása kérdések mentén történik, azaz fogalmazzanak meg kérdéseket, és az erre a szakirodalomban kapott válaszokat gyűjtsék össze.

Források

Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné (1987): *Nevelés-lélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Porkolábné Balogh Katalin (1987): *Készségfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak*. Iskolapszichológia Módszertani füzetek 4. sz. ELTE, Budapest.

Torda Ágnes (1991): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest

<http://www.diszlexia.hu>

3.6 modul

Tanulási és viselkedészavarok felismerése, tanórai korrekciójának eszközei

A modul a 3.5. modulhoz kapcsolódó, az ott megszerzett ismeretek rendszerezését és rögzítését szolgáló egység.

Milyen célok eléréséhez járul hozzá?

A modul az A csoportba tartozó kompetenciák fejlődését szolgálja.

A feldolgozáshoz szükséges idő

60 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, speciálkollégium.

Eszközrendszer

Hallgatói segédlet, kartonlapok, nagyméretű papírlapok, filc, kártya.

Háttér

L. 3.5. modul!

Ajánlott feldolgozási mód

A 3.5 modult követően kerüljön sor e modul feldolgozására. Az előző órai foglalkozás során kialakult csoportokból szakértői csoportokat hozunk létre, amelyeknek a feladata a következő: ismertessék saját csoportjukban az előzetesen kidolgozott kérdések alapján a válaszokat! A csoport dolgozzon a közös feladatokon:

- Fogalomtár csoport: fogalomkártyák készítése, ezek elhelyezése a táblán
- Elmélet csoport: elméleti ábrák készítése, ezek elhelyezése a falon
- Diagnosztikai és korrekciós eszközök csoportjai: feladattípusok szerint táblázat készítése, ezek elhelyezése külön asztalokon

Ezt követően új csoportokat alkossunk, a következő témák mentén:

- Diszlexia
- Diszgráfia
- Tanulási zavar
- Hiperaktivitás

A csoportban minden résztvevő ismertesse a többi résztvevővel saját témáját. Mindenki készítsen vázlatot a hallottakról.

Ezután mindenki térjen vissza saját csoportjába, és ott ismertesse a hallottakat a többiekkel.

Reflexió: Milyen volt a csoportos munka, mire használhatnánk ezt a módszert saját tantárgyunkban/csoportunkban? Melyek a módszer fő elemei?

A következő órára feladat: Mindenki készítsen saját területén/szaktárgyában e módszer alkalmazására alkalmas három feladattervet a táblázat alapján!

Értékelés

A feladatterv a portfólióba kerül.

Források

L. 3.5 modul!

3.7 modul

Módszerek a tanulók megismerésére: tanulási motiváció

Az eredményes tanulási folyamat egyik feltétele a tanulók megfelelő motivációs háttere, vagyis hogy valamilyen belső vagy külső indítatásból, saját maguktól, illetve a tanári tevékenység hatására teljesítményképes tudásra tegyenek szert. A tanulók tanulási motivációja nagyon összetett rendszer, minden tanulót egyéni tanulási motivációs sajátosságok jellemeznek. A tanulást meghatározó motívumok rendszerének tágabb közelítése és megismerése azonban nagy segítségére lehet a pedagógusoknak a tanítási-tanulási folyamat eredményesebbé tételében.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul a résztvevők tanulói sajátosságokkal kapcsolatos ismereteinek tárházát bővíti, illetve felkészíti őket arra, hogy a tanulási motiváció fontosabb tényezőinek a megismerését önállóan is el tudják végezni. A differenciált tanulásszervezés optimális kialakításához a motivációs háttér ismerete kiemelten fontos tényező lehet.

A magyar közoktatás alapvetően a külső motivációt erősítő tevékenység- és értékelési rendszerrel működik. A résztvevők a modul keretei között megismerhetik ennek a helyzetnek a belső ellentmondásait, illetve saját vagy tervezett tevékenységükre való önreflexió által egy másik megközelítésbe kapnak betekintést.

Felhasználási terület

A modul önálló tanegységként is működhet, de része lehet a tanulói megismeréssel foglalkozó kurzusoknak. Elsősorban a tanárképzésben, illetve a -továbbképzéseken használható eredményesen. Különösen hatékony lehet, ha más tanulói sajátosságok megismerésével kombinálva teljesítik a résztvevők.

Háttér

A szakmai háttér

A tanulási motiváció értelmezésére és magyarázatára számos elméleti modell létezik. A modul egy hármast felosztást elfogadó paradigmában foglalkozik a kérdéskörrel. A tanulási motívumokat a belső, beépült és külső tényezők mögé sorolja be. Az egyes motivációs tényezők részletes leírása taneszközként szerepel a modul mellékletében.

A tanári tevékenység, a tanulásszervezés csak akkor lehet igazán eredményes, ha a tanár a tanítási-tanulási folyamatban motivált tanulókkal dolgozhat együtt. A tanulók egy része azonban rendre a szükségesnél kisebb motivációs szinttel rendelkezik. Annak érdekében, hogy nevelő-oktató munkája eredményes legyen, a pedagógusnak minden ismert lehetőséget ki kell használnia arra, hogy a tanulókat a tanulási tevékenységben való aktív részvételre rávegye, vagyis motiválja. A pedagógusnak nemcsak az a feladata, hogy a motivált tanulókkal együtt dolgozzon, hanem az is, hogy a tanulásra kevésbé motivált tanulók esetében úgy szervezze a tanulási környezetet, ezáltal úgy növelje a tanulásra való hajlandóságot, hogy a korábban még motiválatlan tanulók is aktívan és eredményesen vegyenek részt a tanórai vagy akár a tanórán kívüli tanulási folyamatban.

Az eredményes tanulás elengedhetetlen feltétele a tanulási motiváció. Motiválatlan tanulók esetében is tapasztalhatunk olyan magatartást, ami a tanár felé az eredményes tanulás illúzióját közvetíti, de ezekben az esetekben a látszattevékenység csak egy megkerülő stratégia része. Mivel megfelelő motiváció nélkül nincs eredményes tanulás,

ezért a nevelési-oktatási folyamat hatékonyságának növelésében a tanulók motivációs tényezőinek megismerése és fejlesztése nagyon komoly szerepet játszik.

A tanulási motiváció nem állandó, a tanulót a kezdetektől jellemző tulajdonság, hanem egy olyan változó tanulói sajátosság, amit számos tényező (például a környezeti feltételek, életkori sajátosságok, illetve a tanári tevékenység) erősen befolyásol. A pedagógusnak a legtöbb befolyásoló tényező (pl. a családi háttér) megváltoztatására nincs lehetősége, de a tanári tevékenységében megmutatkozó pedagógiai kultúrája, amely csak és kizárólag saját magától függ, jelentős hatást gyakorol a tanuló tanulási motivációjának az alakulására.

A pedagógiai háttér

A résztvevők körében vélhetően gyakran megjelenik az az ellentmondás, ami a tanár által alkalmazott nevelési-oktatási hatásrendszer motivációs tényezői, illetve a tanulóval elvárt tevékenységben megnyilvánuló motivációs tényezők között észlelhető. A modul egyik kiemelt célja, hogy szembesítse a résztvevőket azzal, hogy egy dominánsan külső motivációs tényezőket alkalmazó tanári munka hatására a tanulók is egyre inkább a külső motivációs tényezőket helyezik előtérbe. A tanulóval szemben elvárás, hogy érdeklődjön a tananyag iránt, és lelkesedésből, szorgalomból tanuljon, ugyanakkor a tanítási gyakorlatban igen elterjedt módon a motivációs rendszer szinte kizárólag az értékeléssel, konkrétan pedig az osztályzással kapcsolódik csak össze.

A résztvevők, más tanulói sajátosságokhoz hasonlóan, a tanulók motivációs tényezőiről is képesek sablonokban gondolkodni. A modul egyik kiemelt célja annak bemutatása, hogy minden tanuló más motivációs rendszerrel rendelkezik, ami az egyes tényezők egymáshoz viszonyított arányában, illetve abszolút értékében is megmutatkozik. A motivációs rendszer megismerése felé tett első lépések során nagy hiba lenne az egyik vagy a másik tényező dominanciáját egyelőre megalapozatlanul feltételezni az egyes tanulók esetében. Ez annál is inkább igaz, mert a modul megismerő eszközei csak első közelítésben vállalkoznak a motívumok feltárására.

Ajánlott feldolgozási mód

1. Önjellemzés

Minden résztvevő írjon egy rövid, kb. fél-egy oldalas leírást arról, hogy miért vállalkozik ennek a modulnak a teljesítésére! A leírásban térjen ki arra, hogy mi az, ami befolyásolja abban, hogy ezt a modult eredményesen végezze el, illetve mi az, ami eszébe jut akkor, amikor akár a foglalkozásokon, akár az otthoni munkavégzés alkalmával nekilát a feladatoknak. A részfeladat teljesítése során ügyelni kell arra, hogy a résztvevők névtelenül írják meg az önjellemzést, és rögtön utána az ülési sorrendtől független rendszerben össze kell gyűjteni a leírásokat.

2. A tanulóval szemben megfogalmazott elvárások

A résztvevők írjanak egy rövid, kb. fél-egy oldalas leírást arról, hogy szerintük mi jellemzi egy általuk ideálisnak tartott tanuló tanulással kapcsolatos érzelmeit, szokásait, illetve milyen okai lehetnek annak, hogy a tanuló úgy tanul, ahogy azt a résztvevő elképzei.

A részfeladat második felében képzeljenek el három különböző teljesítményt nyújtó tanulót: egy kiemelkedően jó teljesítményt produkálót, egy közepeset és egy átlag alatti, vagy még inkább gyenge teljesítménnyel jellemezhető. Vázolják fel egy-egy bekezdésben, hogy szerintük a tanulók miért tanulnak olyan eredménnyel, ahogyan azt egyébként tapasztalhatjuk náluk? Milyen okokat tudnak feltételezni az egyes tanulási eredményességek mögött? Ha a

leírást megkönnyíti, akkor a frontális tanulásszervezéssel megoldott feladat során az egyes tanulók összehasonlítása is egyféle logikai alapja lehet a részfeladat megoldásának.

A tanulóval szemben megfogalmazott elvárásokat nem szükséges összeszedni, a későbbi elemzésre maradhatnak a résztvevőknél.

3. Az iskola, illetve a tantestület által alkalmazott motivációs rendszer

A résztvevők írjanak egy rövid, kb. fél-egy oldalas leírást vagy egyszerűbb felsorolást arról, hogy szerintük a saját iskolájuk, illetve a tantestületük mit tesz azért, hogy a tanulókat az eredményes tanulásra buzdítsa. Ha gondolják, válasszák ketté a tantestület, illetve az intézmény motiváló eljárásait. A leírás elkészítése során biztassuk a résztvevőket arra, hogy bátran írjanak konkrét dolgokat, nem szükségesek az absztrakt megfogalmazások.

Tanárjelöltek esetében a feladat azzal módosul, hogy szabadon válasszanak szituációt, vagy emlékezzenek vissza egykori iskolájukra, vagy képzeljenek el egy olyan iskolát, ahol szívesen tanítanának.

Az iskola, illetve a tantestület által alkalmazott motivációs rendszer leírását nem szükséges összeszedni, a későbbi elemzésre maradhatnak a résztvevőknél.

4. A pedagógus által a tanórán alkalmazott motivációs eljárások

A résztvevők írjanak egy rövid, kb. fél-egy oldalas leírást vagy egyszerűbb felsorolást arról, hogy a saját tanítási óráiknak melyek azok a mozzanatai, amelyek bizonyosan nagy motiváló hatással lehetnek a tanulókra. Hívjuk fel a figyelmüket arra, hogy inkább írjanak le egy-egy konkrét példát vagy esetet, mintsem olyan általánosságokat, hogy „az érdeklődés felkeltése”. Amennyiben a leírások megmaradnak az általánosságok szintjén, biztassuk őket arra, hogy írják le konkrétan, az adott tevékenységet hogyan valósítják meg.

A pedagógus által a tanórán alkalmazott motivációs eljárások leírását nem szükséges összeszedni, a későbbi elemzésre maradhatnak a résztvevőknél.

5. A motivációs tényezők hármass felosztása

A résztvevők alkossanak kisebb, 3-6 fő csoportokat, illetve az egyéni érdeklődés alapján párokat, vagy válasszanak egyéni munkát. A feladat tartalma nem befolyásolja a csoportszervezést, ami spontán, szimpátiaválasztáson is alapulhat.

Az egyes csoportok a tanulási motivációnak a modul mellékletében szereplő hármass felosztását olvassák át, és minden egyes jellemző motivációs tényezővel kapcsolatban gondolják végig az alábbi kérdéseket:

- Hogyan lehet segíteni az adott motivációs tényezővel dominánsan jellemezhető tanulót abban, hogy eredményes legyen a tanórákon zajló vagy az otthoni tanulás során?
- Melyek azok a pedagógusi tevékenységek, tanulásszervezési megoldások, amelyek gátolják a tanuló eredményes tanórai vagy otthoni tanulással kapcsolatos munkáját?
- Milyen tanórai tevékenységgel vagy egyéb feladattal lehet az adott motivációs tényező tanulóra gyakorolt hatását indirekt módon növelni, illetve csökkenteni?

6. Az önjellemzés, a tanulói és a tanári motívumok leíró elemzése a hármass felosztás alapján

A résztvevők a motivációs tényezőkkel kapcsolatos ismerkedés előtt leíró jellemzést készítettek a saját tanulási motivációjukról, egy általuk ideálisnak gondolt tanuló, illetve három jellegzetesen különböző teljesítményt nyújtó

tanuló feltételezett motivációs rendszeréről, az iskola és a tantestület, illetve a saját maguk által alkalmazott/tervezett motivációs hatásokról. Az önjellemzéseket véletlenszerűen felosztva az egyes kiscsoportok, illetve tanuló párok vagy az önálló munkára vállalkozó résztvevők – megtartva a korábbi csoportszervezést – végezzék el az alábbi feladatokat:

- Az önjellemzés elemzése aszerint, hogy a leírás alapján milyen motivációs tényezők a dominánsak.
- Az ideális és a három különböző teljesítményt nyújtó tanuló összehasonlító elemzése szintén a három motivációs tényező megjelenése alapján.
- Határozzák meg, hogy az iskola és a saját maguk által alkalmazott/tervezett motivációs hatásrendszerben melyik tanuló mennyire lehet eredményes, illetve milyen az iskola vagy a résztvevő szempontjából optimális tanulási motiváció!

7. A motivációs tényezők megismerése kérdőív segítségével

A modul mellékleteként szerepel egy olyan egyszerű kérdőív, amelynek segítségével a három motivációs tényező adott tanulóra jellemző mértéke, illetve ennek alapján a három tényező egymáshoz viszonyított aránya jól közelíthető. A résztvevők – megtartva az eredeti csoportbeosztást – ismerkedjenek meg a kérdőívvel, illetve annak belső szerkezetével.

A kérdőíves vizsgálat megszervezésénél – optimális esetben – a vizsgált személyek a résztvevők által tanított tanulók, vagy olyanok, akiket a résztvevők a későbbiek folyamán tanítani fognak. Egy résztvevőnek általában 5-6 tanuló tanulási sajátosságainak a komplex megismerésével és mások által is értelmezhető, illetve használható jellemzésével kapcsolatos tennivalókat kell elvégeznie. Szükség esetén az egy főre jutó vizsgált személyek számát természetesen módosítani lehet, de ezekben az esetekben figyelembe kell venni az egy résztvevőre jutó többletterheket.

Habár a kérdőív más tanulói sajátosságtól eltérően nem vizsgál olyan személyes jellemzőt, ahol az etikai jellegű problémák előtérbe kerülnének, de ennek ellenére ennél a megismerő eszköznél is érdemes megemlíteni, hogy a tanuló által közölt válaszok felhasználásakor nagyon körültekintően kell eljárni. A modul teljesítésében részt nem vevő személyeket, pl. más tanárokat, igazgatót minden esetben tájékoztatni kell a tartalmi részletekről is, ha a megismerés eredményeit a rendelkezésükre szeretnénk bocsátani. Szintén fontos etikai kérdés, hogy ha a tanulók szíveségi alapon kitöltötték a kérdőíveket, akkor ezt viszonyozva mindenképpen személyre szólóan tájékoztatni kell őket az eredményről.

8. Tanulók motivációs sajátosságainak leíró elemzése

Az elemzés formátuma és szövegezése egyedi megoldásokat is tartalmazhat, a résztvevők szerkeszthetnek egyéni ötletek alapján készülő visszajelző, értékelő lapot is, de használhatják a mellékletben szereplő formátumot is. A leíró elemzés elsősorban a pedagógus, illetve tanuló saját használatára készül, de azt úgy kell megfogalmazni, hogy más pedagógus is gond nélkül értelmezni, használni tudja.

A leíró elemzés során nemcsak az egyes motivációs tényezők számszerű eredményeinek a közlésére kell törekedni, hanem konkrét fejlesztési javaslatokat, a tanórai tevékenységgel kapcsolatos ötleteket, az egyéni tervező munka számára készült vázlatokat is lehet készíteni.

9. Vita

A résztvevők körében a modul zárásaként szervezhető egy vita, amely az értékelés, osztályozás mint külső motivációs tényezők dominanciájának káros hatásairól szóló dokumentum alapján kezdeményezhető. A modul teljesítése

során több résztvevőnek is megmaradhat az a tévképzete, hogy a kizárólag a jegyekkel motiváló közoktatási rendszer az eredményes, illetve a tanulók és tanárok számára is optimális. Az ezzel kapcsolatos nézetek ütköztetésére a kiosztott dokumentummal kapcsolatos kikérdezett vélemények alapján szervezzünk két vagy több csoportot, amelyek rövid felkészülés után érveket és ellenérveket sorolnak fel a tartalommal kapcsolatban, illetve az érdeklődés és a várható aktivitás alapján szervezzünk frontális tanulásszervezéssel egy megbeszélést.

Eszközrendszer

- A motivációs tényezők hármass felosztása
- Tanulási sajátosságokat vizsgáló kérdőív belső szerkezete
- Tanulási sajátosságokat vizsgáló kérdőív
- Példa egyéni jellemzésre
- Vitaindító dokumentum a külső motivációs tényezők dominanciájának lehetséges kockázatairól
- Fogalmak

Változatok

A modul a tanárképzés, illetve a tanártovábbképzés minden résztvevője számára ajánlott tartalmakból és tevékenységekből épül fel. A résztvevők képzését az általuk már tanított vagy a terveik szerint a későbbiekben tanított tanulók életkori sajátosságaihoz képest célszerű alakítani. Alacsonyabb életkor esetén, pl. alsó tagozatos tanulónál a kérdőív helyett célszerű rövid, négy szemközt történő beszélgetést alkalmazni, amihez a kérdések megfelelő struktúrát adnak.

Értékelés

A motivációval kapcsolatos gondolkodás, mivel ismert és közismert fogalmakról, tényezőkről van szó, nagymértékben támaszkodhat sablonokra, tévképzetekre. Az egyes értelmező leírások, elemzések ezért könnyen megoldhatók közhelyes általánosságok felvázolásával. A résztvevőket aktivitásra motiváló, gyakran kritikai megjegyzésekkel kell segíteni az általánosságoktól a konkrétumok felé. Különösen igaz ez a tanórai tevékenységek végiggondolására.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése:

- A modul teljesítésével kapcsolatos kategorizált és elemzett önjellemzés, a véletlenszerű választás alapján.
- Egy ideálisnak tartott tanuló tanulással kapcsolatos érzelmeinek, szokásainak, illetve a tanulási tevékenység feltételezett okainak a leírása.
- Három különböző teljesítményt nyújtó tanulót leíró jellemzés (az eredményesség/eredménytelenség okai).
- Kb. fél-egy oldal leírás vagy egyszerűbb felsorolás arról, hogy a saját iskolájuk, illetve a tantestületük mit tesz azért, hogy a tanulókat az eredményes tanulásra buzdítsa.
- Kb. fél-egy oldal leírás vagy egyszerűbb felsorolás arról, hogy a saját tanítási óráiknak melyek azok a mozzanatai, amelyek bizonyosan nagy motiváló hatással lehetnek a tanulókra.
- A belső, beépült és külső motivációs tényezők leíró értelmezése (a tanulói eredményesség segítése, a tanuló tevékenységét gátló tényezők, a motivációs hatás erősítésének és gyengítésének indirekt lehetőségei).
- Az ideális és a három különböző teljesítményt nyújtó tanuló összehasonlító elemzése szintén a három motivációs tényező alapján.

- Az iskola és a saját maguk által alkalmazott/tervezett motivációs hatásrendszerben eredményes tanuló jellemzése.
- 5-6 tanuló tanulási sajátosságainak a komplex jellemzése.
- A vita tartalmi összefoglalója és a résztvevő ezzel kapcsolatos személyes véleménye, egyéni reflexiója.

Források

Barkóczy Ilona – Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozéki Béla (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest.

O'Neil – Drillings (1999): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Réthy Endréné (1988): *A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék Kiadványa, Budapest.

Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Pedagógiai Közlemények, Tankönyvkiadó, Budapest.

3.8 modul

Módszerek a tanulók megismerésére: teljesítményattribúció és önértékelés

A differenciált tanulásszervezés tervezéséhez és kivitelezéséhez fontos ismernünk azt a tanulói sajátosságot, hogy a tanuló mit gondol a saját teljesítményével kapcsolatban, milyen okokat tételez fel a sikereivel, illetve az esetleges kudarcaival kapcsolatban. Mivel a tanulói teljesítmény, a tanuló motivációs tényezői nagymértékben függhetnek attól, hogy a tanuló környezete hogyan ítéli meg a tanuló munkáját, ezért ez az indirekt megismerés is hozzásegítheti a pedagógusokat ahhoz, hogy eredményes és jól működő tanítási-tanulási folyamatot szervezzenek.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul résztvevői egy újabb tanulói sajátosságot ismerhetnek meg, ami hozzásegíti őket ahhoz, hogy számos más tulajdonság ismerete mellett a tanulókat ne általános és merev kategóriákba sorolják, hanem képesek legyen őket egyéni jellemzőik alapján az eredményes, differenciált tanulásszervezés érdekében megismerni.

A modul teljesítése a résztvevőket egy egyszerűbb megismerési eljárás alkalmazásához is hozzásegíti, illetve ez alapján olyan további tanulói sajátosságokra hívja fel a figyelmet, amelyek megismerése direkt eszközökkel nem lehetséges.

Felhasználási terület

A modul önálló része lehet a tanulói megismeréssel foglalkozó kurzusoknak, pl. a tanárképzés tanegységrendszérében a nevelés- és oktatásmélt tárgyaknak, de önálló tanegységként csak célzott tanulócsoprtok alapos diagnosztizálásának a projektjében használható fel. A pedagógusképzésben, illetve a -továbbképzéseken is egyaránt eredményesen használható.

A modul a tanulási motiváció modullal párhuzamosan vagy annak teljesítése után kezdhető meg.

Háttér

A szakmai háttér

A modul tartalma a kauzális attribúciós modellek közül egy hármás felosztású megközelítésre épül. A résztvevők számára a tanulói teljesítménnyel kapcsolatos okkeresés, oktulajdonítás folyamatának megismerését az attribúció kiindulási pontja, stabilitása és a kontrollálhatósága határozza meg. A tanulók tanulással és iskolai tevékenységekkel kapcsolatos motivációját nagymértékben befolyásolja, hogy a tanuló milyen okoknak tulajdonítja az eredményeit, illetve a kudarcaikat. Egy tanulási feladat értékelése, illetve az önértékelés utáni oktulajdonítás befolyásolja a tanulót a későbbi tanulási tevékenységgel kapcsolatos motivációiban, érzelmeiben és attitűdjeiben, ami közvetten hatással lehet a teljesítményére.

A differenciált tanulásszervezés körülményei között a csoportok, párok pedagógusi irányítással történő alakítása során, illetve a feladatok tartalmának, nehézségi fokának a meghatározásában célszerű figyelembe venni, hogy a tanulók a potenciális teljesítményükhöz képest produkált eredményeknek várhatóan milyen okot tulajdonítanak, illetve ennek alapján a csoport többi tagjának a véleményét referenciaszemélyként hogyan alakítják.

A referenciaszemélyek megélt véleményének a megismerése szintén fontos adalék a tanulók motivációs hátterének pontos és komplex meghatározásához. A tanuló a családi, tanári és a társaktól származó elvárásokhoz képest is meghatározza és értékeli a saját teljesítményét. Ez az értékítélet szintén jelentős hatást gyakorolhat a tanúlással kapcsolatos motívumainak az alakulására vagy akár egy differenciált tanulásszervezés során tapasztalható tevékenységére és viselkedésére.

A pedagógiai háttér

A résztvevők között várhatóan kevesen vannak azok, akiknek nincsenek saját elképzeléseik, esetenként elméleteik a tanulók feltételezhető oktatásmódszereivel, illetve a tanuló számára fontos referenciaszemélyek véleményével kapcsolatban.

Egy tanulóról beszélő tanár a hétköznapi tapasztalatai alapján képes megfogalmazni azt, hogy pl. az adott tanuló kudarcra valószínűbb, a tanárok véleménye nagyon fontos neki, nagyon igyekszik megfelelni az elvárásoknak, de mivel az osztályban a törekvései ellenére nincsenek barátai, befolyással van rá a többieknek a rossz teljesítménnyel kapcsolatos cinikus véleménye is. Ezek a pár szavas jellemzések általában nem minden tanuló esetében állnak a tanár rendelkezésére, mert bizonyos oktatásmódszerek és a referenciaszemélyek tipikus véleményei nem kerülnek felszínre az osztálytermi munka során. Természetesen vannak olyan jellemzők is, amelyek könnyen felkeltik a tanár figyelmét, de értelemszerűen számára nem egy-egy tanuló, hanem minden egyes tanuló megismerése a feladat.

A modul teljesítése során a résztvevőkben tudatosítani kell, hogy minden tanuló komplex, egyéni sajátosságokkal rendelkezik, amelyek bizonyos keretek között megismerhetők, illetve a megismert tényezőket az eredményes tanítás érdekében fel lehet használni.

Ajánlott feldolgozási mód

1. Oktatásmódszerek

A résztvevők alkossanak 3–6 fős kiscsoportokat, ahol a csoportszervezésnek nincs kitüntetett elve, a szimpátiaválasztás lehet a meghatározó. A kiscsoportok, esetleg párok vagy egyének akár a saját tapasztalataik, akár elképzeléseik alapján soroljanak fel olyan okokat, amelyek a tanulók esetében eredményes vagy éppenséggel eredménytelen tanuláshoz vezethetnek. Ha mindez nehézséget okoz, akkor segítségként saját példájukból is kiindulhatnak, és saját oktatásmódszereiket is vázolhatják.

Az oktató a modul melléklete alapján, frontális tanulásszervezés keretei között ismertesse az oktatásmódszer elemzésének 3 fontosabb tényezőjét (az attribúció kiindulási pontja, stabilitása és a kontrollálhatósága), majd a tanulócsoporthoz, párhoz, illetve az egyéni munkát választók a saját gyűjtésük minden elemét sorolják be a 3 tényező megfelelő csoportjaiba. A kiscsoportok röviden mutassák be, hogy milyen oktatásmódszereket írtak, és ezeket a 3 tényező szerint milyen csoportokba sorolták be.

2. Az oktulajdonítások értelmezése

Az attribúció kiindulási pontja, stabilitása és a kontrollálhatósága alapján 8 különböző csoportba lehet sorolni az oktulajdonításokat. A korábbi részfeladat során kialakult csoportszervezést megtartva a résztvevők egy-egy példa alapján vázolják fel az egyes lehetőségeket, és készítsenek néhány mondatos leírást, miszerint milyen osztálytermi környezet, milyen tanulásszervezési megoldás lehet előnyös, eredményes, illetve eredménytelen azoknál a tanulóknál, akiknél az adott oktulajdonítás figyelhető meg egy általános tanulási helyzet értékelésekor.

Ha az előző részfeladatban összegyűjtött példák nem jelenítenek meg minden lehetőséget, akkor azok egy részét újabb, az elméleti leírás alapján kitalált ötlettel is lehet helyettesíteni.

3. Az oktulajdonítások vizsgálata

A modul mellékletei között található egy rövid kérdőív, ami alkalmas arra, hogy a tanulók a kérdésekre válaszolva, általános tanulási helyzetekre adott válaszaikkal információt adjanak az oktulajdonításaikról, illetve a referenciaszemélyek által a tanulási eredményességükről alkotott képről. Az egyszerű kérdőív csak nyílt végű kérdéseket tartalmaz, a kitöltése nem okoz nehézséget és nem szükséges hozzá sok idő.

A résztvevőkkel közösen, frontális tanulásszervezés keretei között ismerjük meg a kérdőív egyes kérdéseit, beszéljük meg a megismerésben betöltött szerepüket.

Az egyes résztvevők akár a korábbi csoportszervezést megtartva, akár a vizsgált személyek elérhetősége és kiválasztása alapján újabb csoportokat alkotva fejenként legalább 5-6 tanuló kérdőíveinek válaszait elemezzék az oktulajdonítás 3 tényezője alapján. Minden egyes tanulóról írjanak egy kb. 8-10 mondatos elemzést, ami megmutatja a tanulók tanulási attribúcióit, illetve a referenciaszemélyek eredményességgel kapcsolatos értékelését.

4. A referenciaszemélyek véleményének tartalma és lehetséges hatásai

A tanulók számára életkortól függő mértékben különböző jelentőséggel jelenik meg a referenciaszemélyeknek a teljesítményükkel kapcsolatos véleménye. A szülők, a tanárok és a tanulócsoporthoz tartozó többi tagjának véleménye jelentős hatással lehet a tanulók önértékelésére és ezen keresztül a motivációs bázisukra, ezért a megismerése a pedagógusok számára fontos feladat.

A referenciaszemélyek véleményének az elemzésénél figyelembe kell vennünk, hogy a tanuló a válaszai alapján ennek mekkora jelentőséget tulajdonít, illetve az eredményességével kapcsolatban milyen jellegű hatások érik.

A kortárs csoport által közvetített értékelés a differenciált tanulásszervezés szempontjából kiemelt fontosságú, hiszen ez hatással van a tanulók kooperációra való hajlandóságára. A kortárs csoport tapasztalt értékelése sokszor összefügg a társas kapcsolatrendszerben elfoglalt helyzettel. Ezek kombinációja a tanuló sajátosságainak egy olyan komplex jellemzése, amely már jelentős segítség lehet a differenciált tanulásszervezés során, pl. a csoportok kialakításánál.

Eszközrendszer

- Az oktulajdonítás tényezőinek jellemzői
- Kérdések az oktulajdonítás és a referenciaszemélyek véleményének vizsgálatához

Változatok

A modul az óvodapedagógus hallgatók számára nem, a tanítók számára pedig csak kiegészítő tananyagként ajánlott, ezenkívül a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben használható fel. A tanulási motiváció modul teljesítése előfeltétel, a modul tartalma és a tematikája kiegészítő jellegű.

Értékelés

Az oktajdonítások gyűjtésénél és csoportosításánál törekedni kell a valós, osztálytermi környezetben előforduló okok gyűjtésére. Az egyes elemzések során koordináljuk a kiscsoportok, illetve párok vagy egyének munkáját aszerint, hogy a differenciált tanulásszervezés lehetséges megoldásaival egészítsék ki a besorolásokat, illetve a referenciaszemélyek közül kiemelten kezeljék a kortárscsoporttal kapcsolatos vélekedéseket. Amennyiben szükséges, jelezzük nekik, hogy a tanuló motivációs és teljesítményattribúciós rendszere komplex sajátosság, helytelen lenne egy-egy kategóriába sorolásnak túlzott jelentőséget tulajdonítani.

A modul teljesítéséhez szükséges az alábbi dokumentumok elkészítése és portfólió jellegű gyűjtése:

- Az oktajdonítások tényezők szerinti csoportosítása, besorolása.
- A lehetséges oktajdonítások leíró elemzése, illetve a hozzájuk kapcsolható, vélhetően eredményes, illetve eredménytelen tanulásszervezési megoldások.
- 5-6 tanuló kérdésekre adott válaszainak az elemzése, felhasználva az oktajdonításra és a referenciaszemélyekre vonatkozó itemeket is.

Források

Barkóczy Ilona – Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozéki Béla (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Körössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest.

O'Neil – Drillings (1999): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (1988): *A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Pedagógiai Közlemények, Tankönyvkiadó, Budapest.

Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék Kiadványa, Budapest.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

4. TEMATIKUS EGYSÉG

DIFFERENCIÁLT TANULÁSSZERVEZÉSI
LEHETŐSÉGEK A KÜLÖNBÖZŐ TANULÁS-
SZERVEZÉSI MÓDOKBAN

4.1 modul

Az individualizált munka lehetséges formái 1.

Dalton-plan

A modul során a résztvevők megismerik a Dalton-planban alkalmazott egyéni, választás alapján kidolgozott munkaterv módszerét, valamint kidolgoznak egy feladattervet egy választott tematikus egységből.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul a következő tanári kompetenciák fejlődéséhez járul hozzá: A6; B1, 2, 3, 4; C2, 4; D2.

A feldolgozáshoz szükséges idő

90 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, speciálkollégium, továbbképzés (különösen felső tagozatos és középiskolai tanárok számára).

Eszközrendszer

Projektor, fólia, alkoholos filc, tankönyvek, munkafüzetek, tantárgyi segédanyagok (pl. térképek, szöveggyűjtemények, atlaszok).

Háttér

Szakmai háttér

Helen Parkhurst 1912-ben kezdte kidolgozni laboratóriumi tervét, melynek célja az iskolai élet teljes átszervezése, nagyobb szabadság és egyenlő esélyek biztosítása a diákok számára, tanulásra alkalmasabb környezet kialakítása. 1920-ban egy középiskolában vezették be Daltonban (teljes neve: Dalton Laboratóriumi Terv).

A terv két elve:

1. Szabadság az egyén számára, de ez nem szabadosságot jelent. A tanuló maga gazdálkodik az idejével.
2. Együttműködés vagy a csoportélet kölcsönhatása. Állandó kölcsönhatás a csoportok között, szociális viselkedés – tanulókra és tanárookra egyaránt vonatkozik.

A tanuló mindig a számára legmegfelelőbb megoldást választja egy feladatnál, ezért

- meg kell adni neki a választás lehetőségét,
- ismertetni kell az egész feladatot, hogy mérlegelhesen,
- megválaszthatja, kivel dolgozik együtt.

A Dalton-tervben nincsenek merev szabályok, dogmák, pl. nincsenek előírva a tantárgyak, a vizsgák, ezért az egyes iskolák tantervei helyi igény szerint változhatnak.

A Dalton-terv:

- nem uniformizált, monoton rendszer,
- nem tanterv,
- a tanítást és tanulást összehangoló újjászervezési mód,
- bevezetéséhez nem kell a működő szervezeti egységeket, osztályokat, tantervet eltörölni.

Főbb módszerei, technikái:

- A középiskolásnál fiatalabb diákok megállapodásokat írnak alá, melyek egy bizonyos feladatra szólnak, egy hónap időtartamra.

A tantárgyakat fő és melléktárgyakra osztják:

- Fő tantárgyak: matematika, történelem, természettudomány, angol, földrajz, idegen nyelv stb.
- Melléktantárgyak: zene, művészet, kézimunka, háztartástan, műhelygyakorlat, torna stb.

Minden tantárgynak külön laboratóriumot hoznak létre, az iskolai könyvtárat szétosztják a laboratóriumok között, hogy könnyen hozzáférhető legyen, a tankönyveken kívül fontos a felnőtteknek szóló könyvek hozzáférhetősége is.

- Az órarendet a Dalton-terv NEM használja.

A laboratóriumi foglalkozás menete:

- a fő tantárgyakra fordított időben a munka előtt a diák konzultál a tanárral,
- a tárgyakat „erős” és „gyenge” kategóriákba sorolják,
- a gyengébbekkel többet foglalkozik a diák,
- bármelyikkel kezdhet,
- ha osztálytársai is épp azt tanulják, amit ő, együtt kell dolgoznia velük,
- bármikor abbahagyhatja.

Az értékelés teljesítménylapok segítségével történik. Háromfajta értékelőlapot használnak:

- a szaktanáré → csoportonként és egyénileg is nyomon követheti a fejlődést
- a diáké → meghatározott munkát és teljesítményt jelöl rajta
- összesítő → az osztály egészének teljesítményét mutatja

Ajánlott feldolgozási mód

1. Tanári előadás a Dalton-plan témájában (PP).
2. Az előadás közben mindenki készítsen jegyzeteket, jegyzőkönyvezéssel egy kettéválasztott lap egyik oldalára. A filmet követően mindenki a lap másik oldalán készítsen jegyzeteket arról, hogy jegyzőkönyve milyen, már ismert módszertani elemet tartalmaz.
3. Alkossunk kis csoportokat, melyben mindenki ismerteti saját feljegyzéseit a többiekkel.
4. Közösen beszéljük meg a kapott eredményeket.

Értékelés

A feladatlapokkal és egyéni munkával megoldható feladatokkal kapcsolatos szempontok később megjelennek az egyéni feladattervben, a portfólióban.

Források

Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából: módszerek közelről a Rogers, a Waldorf, a Lauder, a Freinet, a Gyermek Háza, a Montessori és a Burattino iskola életéből. BTF, OPKM Nyomda, Budapest, 1997.

Helen Parkhurst (1982): *Dalton-terv.* Budapest. magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.03.html

Németh András és Skiera, Ehrenhardt (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* 107–128.; 155–219.

www.human.kando.hu

www.mpigyor.hu

www.sulinet.hu/iskola/okiweb/dalton.htm

www.oki.hu

4.2 modul

Az individualizált munka lehetséges formái 2.

A Freinet-féle szabad munka

A modul a Freinet-technikák közül a szabad szövegalkotást mutatja be részletesen, valamint áttekintést ad a Freinet-koncepció differenciálást érintő elemeiről.

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul a B1, B2, B3, B4, C4, D2 képességek fejlődését kívánja segíteni.

A feldolgozáshoz szükséges idő

90 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, speciálkollégium.

Eszközrendszer

Projektor, szövegek, korongok, papír, toll.

Háttér

A koncepció kidolgozója Celestine Freinet (1896–1966) francia tanító. Célja, hogy az önálló életvezetésre felkészítsen keresztül hozzájáruljon az igazságos társadalom létrejöttéhez. Oktatási célja a „természetes tanulás” elősegítése, azaz önállóságon, kísérletezésen, tapasztalatszerzésen alapuló oktatási folyamat szervezése. E célok eléréséhez a következő didaktikai elemeket alkalmazza: szabad önkifejezés (pl. szövegalkotás), műhelyek az egyes témák és tevékenységek köré csoportosítva, strukturált feladatlapok, egyéni heti terv és fejlődési napló, munkakönyvtár és feladatlap-gyűjtemény, szakértői előadások, nyomda, tanúsítványok a „mestermunkák” elvégzését követően.

A Freinet-feladatlapok közül a differenciálás szempontjából legfontosabbak az önálló javítású feladatlapok. Ezek több részből állnak: a kérdőlapokon állnak maguk az elvégzendő feladatok, műveletek, a válaszlapok e kérdésekre vonatkoznak, ezek segítségével a diákok önállóan javíthatják az elkészült feladatokat, a harmadik a tesztlapok, ez a tanítónál található, ennek segítségével követheti a diákok előrehaladását, a korrekciós lapokon pedig a hiányosságok pótlását célzó feladatok találhatóak. Mindegyik feladatlap részletes utasításokat is tartalmaz a tanulók számára.

A modul a Freinet-technikák közül a szabad fogalmazás példáján keresztül mutatja be az egyéni tapasztalatokra és élményekre épülő, ebből adódóan differenciált és individualizált fejlesztési folyamat egy sajátos példáját. A résztvevők saját tapasztalataikon keresztül ismerhetik fel ennek előnyeit. Fontos, hogy a folyamat során a képzés vezetője mindvégig ösztönözze, biztassa, segítse a résztvevőket saját érzéseik, gondolataik kifejezésében, valamint a folyamat során segítse őket annak tudatosításában, milyen módon járul ehhez hozzá az adott technika.

Ajánlott feldolgozási mód

I. rész

- A következőkben egy irányzatot úgy fogunk megismerni, hogy először egyik technikáját alkalmazzuk. (Ismertessük a Freinet-féle szabad fogalmazás alapelveit, lépéseit.) Ez a Freinet-féle szabad szövegalkotás. Először felolvasunk három fabulát, a tanulság nélkül. Mindenki válasszon ki egyet, és írjon róla fél oldalas esszét, a következő címmel: „Tanulság”.
- Alkossunk csoportokat témák szerint, mindenki olvassa fel saját írását, majd válasszák ki azt a „közös meg-egyezés” technikájával, amelyiken dolgozni akarnak a továbbiakban. Adjuk ki a szövegek átalakításához a kérdéssort, valamint mindenkinek adjunk „Mondd el az ötleted”-korongokat (mondjuk el a célját és alkalmazásának módját, ha szükséges).
- A csoportok dolgozzanak a szövegeken a szempontok alapján, majd az elkészült szöveget olvassák fel a többieknek. (20 perc)
- A résztvevők kívánsága esetén ismertetjük a történetek eredeti tanulságait:
 - „Tehát nekünk sem kell folyton ugyanazokhoz ragaszkodni, s jusson eszünkbe, hogy a helyzethez alkalmazkodók sokszor a nagy veszedelmekből is megmenekülnek.”
 - „Tehát nekünk nem a kezdet, hanem a végkifejlet alapján kell megvizsgálnunk mindenkinek az állapotát.”
 - „A mese azokra illik, akik legyőzik a legnagyobbakat, és a kisebbektől szenvednek vereséget.”
 - „Látod, mekkora ereje van a szűnyognak, hogy még az elefántot is meg tudja félemlíteni.”
- Reflexió: beszéljük meg, melyek azok a feladattípusok, melyeket hasonló módon tudnánk felhasználni az oktatásban.

II. rész

- A Freinet- koncepció főbb alapelvei, differenciálásra alkalmazott eljárásai, módszerei. Tanári előadás (PP)

Források

Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából: módszerek közelről a Rogers-, a Waldorf-, a Lauder-, a Freinet-, a Gyermek Háza, a Montessori- és a Burattino iskola életéből. BTF, OPKM Nyomda, Budapest, 1997

Németh András – Skiera, Ehrenhardt (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* 208–219.

Freinet, Celestine (1982): *A Modern Iskola technikája.* Tankönyvkiadó, Budapest

Aíszóposz meséi. Forrás: mek.oszk.hu/00900/00986/index.phtml#

<http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.03.html>

www.freinet.de

elsoslap.uw.hu

www.freinet.org

www.traumne.uw.hu

4.3 modul

Az individualizált munka lehetséges formái 3.

Heti terv a Jenaplanban

A modul a képzéshez készült videofilm alapján a Jenaplanban alkalmazott differenciálási megoldások megismerését és alkalmazását szolgálja.

A feldolgozáshoz szükséges idő

90 perc (C és D változatban 180 perc).

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, speciálkollégium.

Eszközrendszer

Videolejátszó vagy projektor; fólia, írásvetítő, alkoholos filc; színes keménypapírok, filcek, ollók, színes ceruzák, színes újságok, szögek, tanterv, tankönyvek + munkafüzetek (ezt a résztvevők hozzának magukkal).

Háttér

A reformpedagógiai irányzatok közül a Jenaplan-koncepció (kidolgozója Peter Petersen) fontos eleme a tanórai differenciálás, melyet heti terv alapján szerveznek. A heti tervnek különböző változatait lehet alkalmazni, attól függően, hogy mennyire tesszük nyílttá az oktatást: mindenkinek kötelező feladatokat adunk ki, vagy a diákok a munkára tervezett idő egy részében vagy egészében választhatnak a különböző tevékenységek között. A modul részeként bemutatott videofilm az első változatot, az előzetesen a tanító által meghatározott feladatokon végzett heti tervet mutatja be. Ez nem a hagyományos heti terv, hanem a Klafki által kidolgozott, de szintén heti terv alapján végzett munkának nevezett módszer.

A videofilm első részében egy blokkot láthatunk: beszélgetőkör, a készülő projektek bemutatása, majd differenciált egyéni és csoportmunka, heti terv alapján. A második részben a tanító beszél arról, hogyan készül fel a tanévre, illetve az egyes tanórákra, és ehhez milyen eszközöket alkalmaz.

A modul ezt követő része egyéni munkában, majd csoportmunkában végzett gyakorlati feladatokat, valamint a feladatokhoz kapcsolódó reflexiót tartalmaz.

Változatok

A változat: Tanító szakos hallgatók részére

B változat: Gyakorló tanítók részére

C változat: Tanító szakos hallgatók részére, 60 és 90 órás képzésben

D változat: Gyakorló tanítók részére, 60 és 90 órás képzésben

Ajánlott feldolgozási mód

„A” VÁLTOZAT

I. rész: bevezetés (45 perc)

1. A „Differenciálás a Jenaplanban” című videofilm megtekintése.
2. Filmet követően beszélgetés a témáról, a következő kérdések mentén: Mi az, amit más reformpedagógiai koncepciókban már láttak? Mi az, ami újdonság? Mit nem értettek? Hogyan történhet a tanulók önálló munkára szoktatása a csoportban? Mit tudnának saját tantárgyukban hasznosítani?

II. rész: Heti terv és didaktikai játékok készítése munkacsoportokban (45 perc)

1. Ötletroham (ha szükséges, ismertessük az ötletroham módszerét): Gyűjtsenek a résztvevők közösen témákat, melyeket szívesen feldolgoznának differenciált munka keretében a gyerekekkel.
2. Alkossunk 4-5 fős véletlen csoportokat valamilyen csoportszervezési technikával.
3. A csoportok egyezzenek meg a közös témában, a felsorolt lehetőségekből választva.
4. Gyűjtsék össze a témához kapcsolható kompetenciákat (tanterv), fogalmakat, tényeket, szabályokat stb., készítsenek erről listát fóliára, és a csoportok mutassák be egymásnak. Az egyes csoportok ötleteket, kiegészítéseket mondhatnak egymás anyagához.
5. Az elkészült listából mindenki válasszon ki egyénileg olyan részeket, melyhez valamilyen eszközt szeretne készíteni. A rendelkezésre álló anyagokból alakítsunk ki műhelyeket, melyek a különböző feladattípusokhoz szükséges anyagokat csoportosítják. Mindenki egyénileg készítsen el egy feladathoz kapcsolódó eszközt, játékot (pl. dobókockás játék, házikó, gumis tábla, puzzle, memória), valamint leírást is, a mellékelt táblázat szerint.

III. rész

Szervezzünk kiállítást a végén az elkészült eszközökből. Otthon mindenki készítsen még egy hasonló eszközt, hasonló módon.

„B” VÁLTOZAT

I/3.

Első kérdés: Mi az, amit vagy amihez hasonlót már csinált tanórán? Ez hogyan történt?

II. rész

Az ötletroham kimarad, helyette csoportszervezés az éppen tanított évfolyam alapján, ehhez egy komplex téma kiválasztása, majd a 7. ponttól ua., mint az „A” változat.

III. rész

A tanítók készítsenek egy differenciált napi tervet egy tanórányi szakaszra, gyakorló órára, próbálják ki a következő órán saját csoportjukban, és a tapasztalatokról írjanak rövid reflexiót. Következő órán beszéljük meg a tapasztalatokat.

„C” VÁLTOZAT

Bevezetés:

Differenciálás a Jenaplanban, tanári előadás (PP). (25 perc)

A videofilm megtekintése jegyzőkönyvezéssel

Mindenki egyénileg készítse a film közben feljegyzéseket, melyben a látottakat rögzíti egy kettéválasztott lap egyik oldalára. A filmet követően mindenki a lap másik oldalán készítse jegyzeteket arról, hogy az adott feljegyzés milyen, az előadásban megismert módszertani elemet tartalmaz.

Alkossunk kis csoportokat, melyben mindenki ismerteti saját feljegyzéseit a többiekkel. Ezt követően 1/3. ponttól folytatás.

„D” VÁLTOZAT

„C” változat + „B” változat

Értékelés

Az elkészült eszközök leírásával együtt bekerülnek a portfólióba. A „B” és „D” változatban a tanítók által készített napi terv bekerül a portfólióba.

Források

Képzésvezetőknek:

Petersen, Peter (1998): *A kis Jena-plan*. Osiris kiadó, Budapest.

Résztevőknek:

Németh András – Skiera, Ehrenhardt (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. 180–200. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.03.html>

5. TEMATIKUS EGYSÉG

TANANYAGSZERVEZÉS. TANANYAG- ÉS

TANESZKÖZFEJLESZTÉS

5.1 modul

Mit tudok?

Mely célok eléréséhez járul hozzá?

A modul az eddig tanultak – tananyagok és taneszközök kiválasztásának szempontjából történő – összegzésével, rendszerezésével a 90 órás képzésben a tematikus egység témájában történő elmélyülést alapozza meg. Emellett rész célja az A2, A3, B2, B3, C3, D2 kompetenciák fejlődésének segítése.

A feldolgozáshoz szükséges idő

Kb. 60 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, a differenciálás témáját érintő speciálkollégium, továbbképzés.

Eszközrendszer

Fólia, alkoholos filc, nagy csomagolópapír, filctoll.

Ajánlott feldolgozási mód

Rendszerezés, rögzítés:

Közös szempontrendszer készítése a tananyagok és taneszközök differenciálás szempontjából történő elemzésére.

A) Előkészítés

A felfüggesztett plakátokon ábrákat láthatunk, melyek az oktatási folyamat különböző résztvevőit, elemeit jelképezik. Mindenki álljon ahhoz a plakáthoz, amelynek témájában leginkább kompetensnek érzi magát.

B) Előismeretek rendszerezése

1. Csoportalkotás (3-5 fős). Ha valamelyik témához túl sokan jelentkeznek, osszuk altémákra, illetve ha valamelyikhez senki nem jelentkezik, következő alkalommal illesszük be a téma valamelyik, ismeretátadásra fókuszáló modulját, most viszont hagyjuk ki.
2. Mindegyik csoport gyűjtsön az adott témához tartozó fogalmakat. Az addig elkészült jegyzeteiket is használják! (25 perc)
3. Közösen kialakított szempontok alapján az elkészült fogalmakat rendszerezzék egy táblázatba – fólián és a munkalap csoportra vonatkozó részén.
4. A csoport egy tagja mutassa be plenáris kiselőadás keretében az elkészült táblázatot. A többi résztvevő ezt követően kérdéseket tehet fel vagy kiegészítéseket mondhat a témához. Mi is javasoljunk a modul témájához kapcsolódó kérdéseket vagy, ha szükséges, kiegészítéseket. Hívjuk fel a többi résztvevő figyelmét a munkalapban történő jegyzetelésre.

C) Az elemzés szempontjainak kidolgozása

1. A csoportok tagjainak osszunk ki különböző színű kártyákat, a csoport minden tagja lehetőleg más színűt kapjon. Ezt követően a színek alapján hozzunk létre új csoportokat.
2. A csoportok feladata a következő: Az egyes szempontok mellé fogalmazzunk meg olyan kérdéseket, melyek az adott követelmény tananyagra, taneszközeire vonatkozó, kérdés formájú megfogalmazásai. Mutassunk erre egy példát, ha szükséges. Amelyik szempont mellé nem kapcsolható ilyen kérdés, azt hagyjuk üresen. (10 perc)
3. A kapott kérdéseket rögzítsük a főlíán is.
4. A csoport egy tagja mutassa be a többi résztvevőnek a kapott kérdéssort.

D) A folyamat reflexiója

Beszéljük meg az alábbi kérdéseket:

- Mit csináltunk?
- Hogyan tudnánk ezt a tanórán alkalmazni?
- Milyen témák feldolgozására alkalmas ez a módszer?
- Mire nem alkalmas?

5.2 modul

Mit tanítsunk?

A modul a követelmények, a taneszközök és a differenciálás kapcsolatának felismerésére és az összekapcsolásukra vonatkozó képességek fejlesztését célozza a résztvevők körében.

A feldolgozáshoz szükséges idő

90 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, speciálkollégium.

Eszközrendszer

Internetkapcsolattal rendelkező számítógép a csoportok számára vagy az elemezni kívánt dokumentumok nyomtatott változata.

Változatok

A változat: különböző szaktárgyú középiskolai tanár szakos hallgatók számára

B változat: különböző szaktárgyú általános iskolai tanár szakos hallgatók számára

C változat: tanító szakos hallgatók számára

Ajánlott feldolgozási mód

„A” VÁLTOZAT

I. rész

1. A feladatok ismertetése: képességfejlesztő egyéni feladatsor készítése más szakos csoporttársak részére az érettségire történő felkészítéshez.
2. Készítsünk a csoport névsorából nagy lapra táblázatot, melyen oszlopokat készítünk a feladatnak és az értékelésnek.
3. Szervezzünk csoportokat szaktárgyak szerint, valamilyen csoportalkotási technikával. A csoportok feladata: Vizsgálják meg a kétszintű érettségi követelményeit (www.om.letolt.erttsegi2005.tanaroknak), válasszanak ki egy kompetenciatípust és annak részelemeit, készítsenek táblázatot fólián.
4. Mutassák be a többi résztvevőnek az elkészült anyagot.
5. Beszéljük meg, mi a különbség e követelmények és a diákok saját középiskolai tanulmányai során érzékelt követelmények között (bátorító korongokat kapjanak a csoportok a hozzászólások ösztönzésére).

II. rész

1. Az előző csoportok az érettségi feladatokból válasszanak feladatokat (egy közösen kijelölt tematikus egységből), melyek az adott kompetenciát fejlesztik emelt, illetve középszinten (www.om.letolt.erettsegi2005.tanaroknak). Annyi feladatot válasszanak, ahány csoporttag van. Keressék meg a rendelkezésre álló tankönyvekből a feladatokhoz kapcsolódó tananyagrészt, és jelöljék be. A feladatokat rendezzék nehézség szerinti sorba, ezt színnel jelöljék. (Ezt a vezető határozza meg.) Készítsenek a feladat végzéséhez algoritmust. Készítsék el külön lapon a megoldókulcsot és az értékelést is.
2. Mozaik módszerrel alkossunk új csoportokat, és ezek tagjai egyénileg végezzenek el egy feladatot valamelyik másik szakos csoport által készített feladatokból, majd a megadott szempontok szerint értékeljék. Használhatják a tankönyv szövegét is.
3. A feladat megoldása és értékelése után mindenki rögzítse a csoportnévsorban, hogy milyen eredményt ért el, majd adja vissza az elkészült feladatlapot készítőjének az értékeléssel együtt.
4. Alkossuk újjá az eredeti csoportokat, majd közösen beszéljék meg a következő szempontokat: az egyes feladatok megoldásának aránya, a feladatok értékelése a résztvevők által, a feladattípus felhasználása más tárgyakban.
5. A foglalkozás végén reflektáljunk közösen a csoportfolyamatokra, az alkalmazott módszerek és technikák értékelésére, valamint a foglalkozásvezető kérje be az elkészült feladatokat a résztvevőktől, és egyenként szövegesen értékelje ezeket.

„B” VÁLTOZAT

Felépítésében az előzővel megegyező, tartalmában eltérő: érettségi követelmények helyett a kerettantervi követelmények használhatóak (www.om.letolt.kerettanterv), munkafüzetekből vett feladatokkal.

„C” VÁLTOZAT

Felépítésében az „A” változattal egyező, eltérések a tartalomban, illetve csoportszervezés rokonszenvi csoportban vagy valamilyen csoportszervezési technikával.

Értékelés

Az elkészült feladatterv az értékeléssel együtt bekerül a portfólióba.

Források

Csapó Benő (szerk.) (1998): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris kiadó.

De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: a legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*. 4. 431–434.

Elek Elemérné, Forgó Sándor, Hauser Zoltán, Kis Lajos, Koczka Ferenc és Tóthné Parázsó Lenke (1996): *Oktatástechnológia*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.

Karlovitz János (2001): Tankönyv. *Elmélet és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

www.om.letolt.erettsegi2005.tanaroknak

5.3 modul

Gyakoroljunk!

A modul az ismeretek gyakorlással történő rögzítésére alkalmas módszerek megismerését és az erről szóló tapasztalatszerzést szolgálja.

A feldolgozáshoz szükséges idő

45 perc.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, speciálkollégium.

Eszközrendszer

Kártyákhoz kis kartonpapír, csomagolópapír, filctoll.

Változatok

A változat: tanár és tanító szakos hallgatók számára

B változat: gyakorló tanárok és tanítók részére

Ajánlott feldolgozási mód

„A” VÁLTOZAT

1. A résztvevők a „tanulók közti különbségek” témából tudásmérő tesztet készítenek, majd saját maguk értékelik. A sikertelen megoldásokból villámkártyákat készítenek.
2. A villámkártyákkal közösen gyakorolnak, amíg a csoport minden tagja tudja a kártyák tartalmát.
3. Megbeszéljük, mire lenne alkalmas a módszer, milyen feladatokat készíthetnénk e technikával, mire kell figyelni.
4. A csoportok szaktárgyuk szerint csoportokat alkotnak. Kiválasztanak a tantervből egy adott témakört, melyet közösen fognak feldolgozni.
5. Kiválasztják a témakörhöz tartozó alapvető ismereteket a tantervből, erről listát készítenek. Közösen tesztet készítenek a megadott ismeretekből, megoldókulccsal. Használják a rendelkezésre álló taneszközöket is!
6. Az elkészült teszteket a csoport a következő csoportnak adja át, ennek tagjai kitöltik azt, a megoldókulccsal ellenőrzik, majd villámkártyákat készítenek a hiányosságokból.
7. A folyamat végén megbeszéljük a módszer előnyeit, alkalmazási lehetőségét a tanórán.
8. Önálló munkában, otthon mindenki készít hasonló villámkérdésekre alkalmas tesztet a saját szaktárgya másik tematikus egységéből.

„B” VÁLTOZAT

A résztvevők valamelyik csoportszervezési technikával csoportokat alkotnak, majd a feladatküldés módszerével kérdéseket készítenek kártyán a „tanulók közti különbségek” témához. Felhasználhatják az előző témáknál készített jegyzeteiket is. Továbbküldik a többi csoport számára, akik megoldják. E ponttól kezdve: „A” változat 2. pont.

Értékelés

Az elkészült teszt bekerül a portfólióba.

Források

Kagan, Spencer : *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kiadó, Budapest, 2004. 11:15.

Gereben Ferencné – Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Különböznek: Differenciálás kisiskolás korban*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, 1996.

Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária: *A pedagógus tevékenysége az egyéni munka tervezésében és irányításában*. Kézikönyv. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1980.

5.4. modul: Melyiket válasszam?

(90 órás képzésben)

Tantervek, tankönyvek és munkafüzetek elemzése a differenciálás szempontjából.

Felhasználási terület

A 90 órás képzésben didaktika tantárgyi órán, speciálkollégiumon.

Eszközrendszer

A hallgatók által használt (középiskolai és általános iskolai) tankönyvek és munkafüzetek saját szaktárgyukból.

Változatok

A változat: tanár és tanító szakos hallgatók részére

B változat: gyakorló tanárok és tanítók részére

Ajánlott feldolgozási mód

„A” VÁLTOZAT

I. rész

Brainstorming során gyűjtjük össze azokat a taneszközöket, melyeket ismernek a résztvevők. A táblára írjuk fel a kapott listát. Ha valami hiányzik belőle, és nem ismerik a résztvevők, mutassuk be ezeket. (Ez csak az oktatóprogramoknál valószínű.)

Az elkészült listát csoportosítsuk a következő szempontok alapján (egyéni munka): a differenciált oktatás során:

- fontosnak tartom az alkalmazását,
- nem tartom fontosnak.

Kiscsoportban beszéljük meg a választásokat (5 perc), majd készítsünk listát kártyákon arról, milyen szempontokat vettünk figyelembe döntésünkkor (csoportmunka rokonszenvi alapon szerveződő kiscsoportban). Mindenki álláspontját, szempontjait külön lapon, kártyán rögzítsék. (10 perc) A képzésvezető ragassza fel a táblára a következő feliratot: *A taneszközök kiválasztásának általános szempontjai*

Mindegyik csoport mutassa be eredményeit, ragassza fel a táblára, majd csoportosítsuk a kapott érveket a következő szempontok szerint:

- személyes,
- pszichológiai,
- pedagógiai,
- gazdasági.

Vitassuk meg a kapott táblázatot, válasszuk ki a pedagógiai és pszichológiai szempontokat, és ezeket beszéljük meg részletesen. A szempontsört mindenki egyénileg írásban rögzítse.

II. rész

Mikor tanultunk egyedül, tanári segítség nélkül? Hogyan történt ez? (beszélgetés, 5 perc)

Alkossunk párokat, és készítsünk interjút párunkkal (véletlenszerű párok), melyben megkérdezzük tapasztalatairól az egyedül végzett munka folyamán. Fontos kérdés, hogy mi volt könnyű, mi volt nehéz, milyen eszközöket használt a tanuláshoz, mi segítette a munkáját. A párok 10 perc múlva cseréljenek.

A beszélgetést követően alkossunk kiscsoportokat, melyben a párok együtt kapnak helyet. A csoportok az interjúk alapján készítsenek táblázatot a csoporttagok élményeinek rendszerezésére.

Az elkészült táblázatból válasszuk ki azokat az elemeket, melyek az eszközökre vonatkoznak, jelöljük aláhúzással.

Az elkészült táblázat alapján készítsünk cédulákat, melyek a következő kérdésre válaszolnak: milyen a jó, individualizált oktatást segítő taneszköz?

A cédulákat a táblán helyezték el a csoportok, majd közösen rendszerezzük. Ha a diákok/résztevők nem említik, feltétlenül említsük meg mi a következőket:

- érthető, részletes utasítások, lépésről lépésre vezetés,
- fogalomtár,
- jól tagolt tananyag,
- megoldókulcs, illetve egyéb önellenőrzési lehetőség.

Az elkészült táblázatot mindenki rögzítse saját maga számára.

III. rész

Csoportokat alakítunk, évfolyamok és tantárgyak szerint, a rendelkezésre álló könyvek témái köré csoportosítva (tanár szakosok esetében mindenki a saját szakos tankönyveihez és munkafüzetéhez kerüljön). Mindegyik csoport választ egy tananyagrészt, és ezt értékeli az elkészített szempontok alapján, táblázatos formában. (15 perc)

Minden csoport bemutatja a kiválogatott feladatokat, feladattípusokat. A feladatok típusait a táblán rögzítjük, valamint mindenki egyénileg.

IV. rész Összegzés, reflexió

Milyen munkaformákban dolgoztunk? Ez hogyan használható saját munkájukban?

„B” VÁLTOZAT

Szerkezetében azonos az „A” változattal, az alábbi tartalmi elemekben különbözik:

I. rész

1. kérdés: Melyek azok a taneszközök, melyeket tanári/tanítói munkája során használ?

2. kérdés: Differenciált oktatás során: már alkalmaztam – még nem alkalmaztam, de szeretném alkalmazni – nem tartom alkalmasnak.

Értékelés

A modulban elkészített szempontsor a tanegység folyamán készített eszközök, valamint a folyamat során készített portfólió eszközökre vonatkozó részeinek értékelésére szolgál.

Források

Képzésvezetők/oktatók számára:

Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kiadó, Budapest, 2004. 11:15.

Gereben Ferencné – Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Különböznek: Differenciálás kisiskolás korban*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, 1996.

Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária: *A pedagógus tevékenysége az egyéni munka tervezésében és irányításában*. Kézikönyv. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1980.

Traub, Silke: *Freie Arbeit in der Unterrichtspraxis. Beispiele und Anregungen*. *Pädagogik*, 2004/12.

5.5 modul

A Montessori-eszközök

A modul a Montessori-pedagógiában alkalmazott eszközök közül mutat be néhányat, a teljesség igénye nélkül. Videofilm segítségével ismerik meg a résztvevők azokat a szervezeti elemeket, melyeket későbbi munkájuk során a differenciáláshoz alkalmazhatnak.

Felhasználási terület

Didaktika tantárgyi óra, speciálkollégium.

Eszközrendszer

Projektor.

Háttér

Elméleti háttér

A Montessori-iskolában zajló oktatás alapjául a gyermek megfigyelése szolgál. A pedagógiai alapkoncepció szerint a gyermekek akkor nevelhetők helyesen, ha önállóan cselekednek. A Montessori-módszer két fő alapelve a gyermeki aktivitás és a szabadság. Mindezek alapján a Montessori-pedagógiában gyökeresen megváltozik a tanár szerepe: feladata nem a tanítás, inkább a facilitátor szerepét tölti be, megteremti azokat a feltételeket, melyekre a gyerekeknek szüksége van ahhoz, hogy önmaga fedezze fel a dolgok tulajdonságait. Az iskolában a gyermek szabadságának határa a közérdek, tehát bármit megtehet addig, míg ezzel társainak vagy a társadalomnak nem okoz kárt. Elméleti síkon a Montessori-iskolában nincs szükség fegyelmezésre, mivel a gyerekek mindig csinálnak valamit, és ez lekötí a figyelmüket.

Maria Montessori úgy tekinti a gyermeket, mint saját akarattal, egyéni érdeklődési körrel rendelkező egyéniséget. Éppen ezért a tanításban az önálló, kötetlen munka elengedhetetlen. Így a gyermek kiválaszthatja a feladatát, és azt a neki megfelelő tempóban oldhatja meg. Persze ez a szabadság nem feltétlenül jelent káoszt, rendezetlenséget az órán, a Montessori-módszer szabadság és fegyelem is egyben.

A gyerekek, indirekt tanári irányítás mellett, párokban vagy csoportokban is dolgozhatnak, a tanítás formáját is meghatározhatják. Majd ezt a délelőtti szabad foglalkozást (első három óra) egy hosszabb szünet követi, később összetett tanítási órán vesznek részt.

Osztályzás a Waldorf-iskolához hasonlóan nincs, helyette a pedagógusok a gyerekek szociális magatartásáról, munkában való részvételéről és folyamatos fejlődéséről készítenek feljegyzéseket.

Az oktatás szervezésének alapvető feltételei a taneszközök, melyeket mindig a céljuknak megfelelően kell használni. A pedagógus ebben segítséget nyújt a gyerekeknek: odahívja az eszközhöz, és megnevezi azt, pl. „Ez a cipzár-öltöztetőkeret”. Majd megmutatja neki, hogyan vigye az asztalához, utána pedig lassan és a gyermek számára láthatóan szemlélteti a cipzár használatát. Mikor a feladattal végeztek, megmutatja a gyerekeknek, hogyan tegye vissza a helyére az öltöztetőkeretet, hogy a többi gyerek is használhassa.

Ajánlott feldolgozási mód

I. rész:

Bevezetés: Differenciálás a Montessori-pedagógiában, tanári előadás (PP). (25 perc)

II. rész (45 perc)

A „Differenciálás a Montessori-iskolában” című videofilm megtekintése, jegyzőkönyvezéssel: mindenki egyénileg készítse a film közben feljegyzéseket, melyben a látottakat rögzíti egy kettéválasztott lap egyik oldalára. A filmet követően mindenki a lap másik oldalán készítse jegyzeteket arról, hogy az adott feljegyzés milyen, az előadásban megismert elvet, eljárást, eszközt, módszert tartalmaz. Alkossunk kis csoportokat, melyekben mindenki ismerteti saját feljegyzéseit a többiekkel.

A filmet követően beszélgetés a témáról, a következő kérdések mentén:

- Mi az, amit más reformpedagógiai koncepciókban már láttak?
- Mi az, ami újdonság?
- Mit nem értettek?
- Milyen eszközöket használtak a gyerekek?
- Mi lehet az eszközök célja?
- Mi hiányzott a filmből, amit az előadás alapján szeretnénk volna megismerni?

Feldolgozás a szakértői csoport módszerrel

III. rész

Alkossunk csoportokat a következő témák feldolgozására:

- Tanulótípusok 1.
- Tanulótípusok 2.
- Tanulási zavarok
- Kompetenciafejlesztés

Az eddig tanultak, illetve jegyzetek felhasználásával minden csoport készítse egyoldalas összefoglalást az általa választott témáról. Az elkészült táblázatot minden csoporttag saját maga számára is rögzítse.

Ezt követően alkossunk új csoportokat a következő témákra:

- Érzékelésfejlesztő eszközök
- Tananyag elsajátítását segítő eszközök
- Módszerek – technikák
- Gyermek sajátosságai

Az új csoport tagjai ismertessék egymással az előző csoportban elkészített feladat eredményét, majd az új csoportban készítsenek új táblázatot, melyben az új téma részeit tárgyalják. Ezután mindenki térjen vissza saját csoportjába, és ott ismertesse a hallottakat a többiekkel.

IV. rész. Reflexió:

Milyenek voltak a feladatok? Hogyan tudtunk együtt dolgozni?

Források

Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából: módszerek közelről a Rogers-, a Waldorf-, a Lauder, a Freinet-, a Gyermek Háza, a Montessori- és a Burattino iskola életéből. BTF, OPKM Nyomda, Budapest, 1997.

Hell, Peter – Wilhelm (szerk): *Materialgeleitetes lernen: Elemente der Montessori-Pädagogik in der Regelschule – Grundschulstufe: ein Fortbildungsmodell der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen.* Manz, München, 1993.

Montessori, Maria: *Schule des Kindes in: Paul Oswald, Günter Schulz Benesch: Montessori Erziehung des Kindes in der Grundschule.* Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1976.

Montessori, Maria: *A gyermek felfedezése.* Cartaphilus, Budapest, 1995.

Németh András – Skiera, Ehrenhardt : *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Eötvös Kiadó, Budapest, 1999. 107–128.; 155–219.

5.6 modul

Játszva tanulom

A modul során a differenciált fejlesztéshez alkalmas didaktikai játékokkal ismerkednek meg a résztvevők, valamint játékokat készítenek.

Felhasználási terület

Tanítóképzésben és -továbbképzésben.

Eszközrendszer

Színes karton, olló, filctoll, rajzszög, befőttesgumi, vonalzó.

Háttér

Szakmai háttér

Mi a játék?

- *Herbert Spencer*: a gyermek erőfölöslege, az ember a játékban vezeti le fölösleges energiáját.
- *Moritz Lazarus*: üdülési elmélet, a játékot üdítő tevékenységként fogja föl.
- *Granville Stanley Hall*: átöröklődési vagy megismétlési, biológiai (ösztönös) játékelmélet. Lényege, hogy távoli ősök tevékenységének játékbeli felidézése során az emberi civilizáció újraéled.
- *Karl Gross* begyakorlási elmélete: ahol a tevékenységre tisztán a tevékenység öröméért kerül sor, ott játék van.
- *Sigmund Freud*: a játék vágyteljesítő pótcselekvés.
- *Piaget*: szimbólumképzés. A fejlődés a reflexről egyenes vonalban, ugrások nélkül tart a logikai műveletekig.

Játék az oktatásban:

- önjutalmazó tevékenység, a motiváció maga a tevékenység öröme,
- szociális kompetenciák fejlesztése.

Játékfajták

- Gyakorlójáték (ezt tárgyaljuk bővebben ebben a modulban)
- Szerepjáték
- Barkácsolás
- Építő és konstruáló játék
- Szabályjáték

Másik lehetséges csoportosítás:

- pszichomotoros készségjátékok,

- ludus játékok és
- elektronikus játékok.

Ludus játékok: azokat a játékokat soroljuk ide, ahol nem használunk elektronikus eszközöket, és a siker sem elsősorban a pszichomotoros képességtől függ (pl. kártya-, táblajátékok, keresztrejtvény, fejtörőjáték stb.).

- Kártyajátékok: Pl. a tudás megerősítésére vagy bizonyos tények, alapelvek, interakciók, osztályozások bemutatására és megértésére, valamint egyszerű döntéshozatali képességek kifejlesztésére. Versenyjellegük magas. Egy helyesen és jól megtervezett játék erőteljes belső késztetést is adhat a tanulóknak, hogy elsajátítsanak olyan újabb oktatási tartalmakat, amelyek növelhetik esélyeiket a győzelemre. Használatukat erősen korlátozza az elérhető célok viszonylag szűk skálája.
- Táblajátékok: Feladatuk a megerősítésben van. Hosszabb játékidőt kívánnak. Sikeres oktatási játékok léteznek.
- Scrabble és go típusú játékok: Ebbe a típusba azok a táblajátékok tartoznak, amelyekben a táblák olyan kétdimenziós mátrixként szolgálnak, amelyben a minták vagy a stratégiák felépíthetők. Alapvető a játéktábla és egy vagy több készlet a különféle játékelemekből. Ezekből felépíthetik a szükséges mintákat vagy struktúrákat.
- Kígyók és létrák típusú struktúra: Ide azok a játékok tartoznak, amelyekben a táblák előre elkészített útvonallal meghatározott olyan minták, amelyek szerint a játékosoknak haladniuk kell. Minden ilyen játék alapvetően mozgásjáték is.

Pedagógiai háttér

A játékoság az oktatás máig kihasználatlanul hagyott területe. Az oktatásra általában mint „komoly” dologra gondolnak, annak ellenére, hogy – különösen kisiskolás korban – az életkorra jellemző tevékenységek között kiemelt szerepet kap a játék. A modul az oktatásban alkalmazható játékfajták közül a gyakorlójátékokkal foglalkozik bővebben, mivel ezek különösen alkalmasak arra, hogy a differenciált fejlesztést heterogén csoportokban lehetővé tegyék. A modul során a résztvevők egyrészt megismernek néhányat a lehetséges játéktípusokból, másrészt önállóan terveznek játékokat.

Változatok

A változat: kreatív csoportok részére

B változat: kevés előismerettel rendelkező csoportok részére

Ajánlott feldolgozási mód

„A” VÁLTOZAT

I. rész

A „Differenciálás a Jenaplanban” című videofilm játéokra vonatkozó részeinek megtekintése.

A filmet követően beszélgetés a témáról a következő kérdések mentén:

- Milyen eszközöket ismertünk meg, ezek hogyan használhatóak az oktatásban?
- Melyek azok, amelyekhez hasonlókat a résztvevők már használtak munkájuk során?
- Milyen egyéb játékos elemeket használnak munkájukban?

II. rész: Heti terv és didaktikai játékok készítése munkacsoportokban (45 perc)

1. Ötletroham (ha szükséges, ismertessük az ötletroham módszerét): Gyűjtsenek a résztvevők közösen témákat, melyeket szívesen feldolgoznának differenciált munka keretében a gyerekekkel.
2. Alkossunk 4-5 fős véletlen csoportokat valamilyen csoportszervezési technikával.
3. A csoportok egyezzenek meg a közös témában, a felsorolt lehetőségekből választva.
4. Gyűjtsék össze a témához kapcsolható kompetenciákat (tanterv), fogalmakat, tényeket, szabályokat stb., készítsenek erről listát fóliára, és a csoportok mutassák be egymásnak. Az egyes csoportok ötleteket, kiegészítéseket mondhatnak egymás anyagához.
5. Az elkészült listából mindenki válasszon ki egyénileg egy olyan elemet, melyhez valamilyen eszközt szeretne készíteni. A rendelkezésre álló anyagokból alakítsunk ki műhelyeket, melyek a különböző feladattípusokhoz szükséges anyagokat csoportosítják. Mindenki egyénileg készítsen el egy feladathoz kapcsolódó eszközt, játékot (pl. dobókockás játék, házikó, gumis tábla, puzzle, memória), valamint leírást is, a mellékelt táblázat szerint (→ Szempontsor eszköz leírásához). A táblázat utolsó sorából az alternatívák leírását vegye figyelembe mindenki.

III. rész

A végén szervezzünk kiállítást az elkészült eszközökből. Otthon mindenki készítsen még egy hasonló eszközt, hasonló módon. Az eszköz leírásához a táblázat utolsó sorának teljes listáját használja!

„B” VÁLTOZAT

Bevezetőként előadás: Mire használhatjuk a játékokat az oktatásban? (PP)

Értékelés

Az elkészült játékok leírásukkal együtt bekerülnek a portfólióba.

Források

Baer, U.: *Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH, Hannover, 1995.

Bartha Árpád: *A játék*. Tárogató, Budapest, 1994.

Németh András és Skiera, Ehrenhardt: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Eötvös Kiadó, Budapest, 1999. 107–128.; 155–219.

6. TEMATIKUS EGYSÉG
ESZKÖZRENDSZER.
ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZÖK

6.1 Eszközrendszer

Tankönyv

Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kiadó, Budapest, 2004.

Németh András – Skiera, Ehrenhardt: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Eötvös Kiadó, Budapest, 1999. 107–128.; 155–219.

Tanórai differenciálás heterogén csoportokban szöveggyűjtemény CD-n

Munkalapok

Hallgatói segédlet

Elektronikus eszközök

Filmek

- Differenciálás a Jenaplanban (45 perces film, témák szerint csoportosítva a Perbáli Általános Iskola 3. osztályáról. Tanít: Micklné Dévényi Mária)
- Montessori-iskola

Szemléltetőeszközök

PP-prezentációk

A pedagógus felkészülését segítő eszközök

- Szakirodalmi ajánlás
- Hagyományos tanári segédkönyv
- E-learning tananyag
- Akkreditált továbbképzési program
- A programhoz kapcsolódó szakmai tanácskozások, amelyek az egymástól való tanulást segíthetik
- Alkotóműhely keretében folyó, tevékenység-központú felkészülés

6.2 Értékelési eszközök

A programcsomag alkotórészeként kialakított értékelési rendszer leírásában az általános, a programcsomag egészére vonatkozó értékelési feladatok szerepelnek. A rendszer két funkcionális egységből áll:

1. Az egyik a tanulói teljesítmények értékelését szolgálja, ez portfólióval történik.
2. A másik értékelési elem funkciója magának a programcsomagnak a minősítése.

A tanulói teljesítmények értékelése során fontos szempont, hogy abban háttérbe szoruljon az értékelés hagyományosan létező fegyverező, illetve szelekciós funkciója, s váltsa fel ezt egy objektívebb, kritériumorientált értékelési rendszer. Ezek szakmailag korrekt módon kifejlesztett, megfelelő szinten érvényes és megbízható mérési eszközök lehetnek. A pedagógiai cél elsősorban a bemért, standardizált tesztek használatával biztosítható. Ebben az eszköztárban helyet kaphatnak a következő mérőeszközök:

- A tanulók előzetes tudásának, tanulási problémáinak, képességeik fejlettségi színvonalának elemzésére alkalmas diagnosztikus jellegű tesztek, feladatlapok, valamint a javításukhoz, kvalitatív értékelésükhöz szükséges útmutatók.
- A normatív jellegű, a tanulási folyamat közben alkalmazható feladatlapok, tesztek és a kvalitatív értékeléshez szükséges útmutatók.
- Átfogóbb tanulási folyamatok eredményeinek globális értékelésére alkalmas, országosan standardizált feladatlapok, tesztek az értékelési, az osztályzat kialakítását segítő útmutatókkal együtt.
- Azoknak az eljárásoknak a leírása, amelyek a tanulók önértékelési folyamatát segítik.

A tanulók értékelése

A pedagógiai értékelésről

Az értékelés nem más, mint a célok és az eredmények összevetése, az eredmények vizsgálata abból a szempontból, hogy megfogalmazott céljaink szerint milyen eredmények kellett volna létrejönnie.

A pedagógiai értékelésnek ez a fogalma nagyon tág. Magában foglalhatja az egyes tanulók személyiségfejlődésének, neveltségi szintjének, egy osztály tanulási eredményeinek alakulásától a tanár munkájának, a szülők és a velük való kapcsolat hatékonyságának, az egész iskola vagy több iskola munkájának, a tantervnek, a taneszközöknek stb. az értékelését. Most mindezzel nem foglalkozunk, figyelmünket egyedül a tanulói teljesítmények értékelésére összpontosítjuk.

AZ ÉRTÉKELÉS VISSZAJELZÉS

Visszajelzés arról, hogy jól foglalmaztuk-e meg a célokat, a céloknak megfelelően választottuk-e meg a tanítási tartalmakat, megfelelő módszerekkel dolgoztunk-e. Visszajelzés a tanulónak arról, hogy miként halad a közösen megfogalmazott célok elérésében, hol tart, mi a teendője, miben ért el eredményeket és mit kell tennie a hatékonyabb fejlődés érdekében.

Visszajelzés a szülőknek a tanulási folyamatról, gyermekük készség-, képességfejlődéséről, teendőikről, iskolát, gyerekeiket támogató, segítő tevékenységükről, szülői feladataikról.

AZ ÉRTÉKELÉS: VISZONYÍTÁS

Leggyakrabban Az eredményeket, a teljesítményeket leggyakrabban a követelményekhez viszonyítjuk. Ezek a követelmények lehetnek a tanterv, az iskola, a pedagógus által meghatározottak, amelyek kritériumok formájában fogalmazódnak meg. Ha értékelésünk azt fejezi ki, hogy az előre meghatározott kritériumoknak megfelel-e – és milyen mértékben felel meg – az értékelendő teljesítmény, akkor *kritériumorientált* értékelésről beszélünk. Amennyiben a gyakorlat számára jól megfogalmazott célok állnak rendelkezésünkre, megmutathatja, hogy hova jutottak a gyerekek egy-egy szakasz végén, félévkor, év végén azonban nem mutatja meg, hogy az eredmény érdekében mekkora erőfeszítést tett.

Ha a tanulók teljesítményét egymáshoz is viszonyítjuk, vagyis az is számít, hogy egymáshoz képest hogy helyezkednek el: az egyéni eredmény hogy viszonyul az átlaghoz, a tanulók hány százaléka helyezkedik el fölötte vagy alatta, akkor az értékelés *normaorientált*. Kielégíti a szülők gyakori kívánságát, miszerint megmutatja, hogy hol tart a gyereke a többiekhez képest. Nem veszi figyelembe az egyéni sajátosságokat.

Az eredmények, a teljesítmények sokszor úgy ítélhetők meg leginkább, ha a kiindulópontoz, a korábbi fejlődési szintekhez, a korábbi teljesítményekhez viszonyítjuk. E szemlélet szerint a tanulók fejlődését, teljesítményét a fejlődés korábbi szintjeihez, *önmagához viszonyítjuk*, s erre épülően tűzzük ki az egyéni fejlődéséhez szükséges célokat, határozzuk meg a fejlesztési feladatokat. Pontos képet fest a tanuló személyiségéről, fejlődéséről, de nem támogatja az összehasonlíthatóságot.

Ez a felfogás dominál az alternatív és reformpedagógiák értékelési rendszerében is. A hagyományos iskolai gyakorlatban általában a kritérium- és normaorientált értékelés keveréke dominál. A pedagógusok nagy dilemmája, hogy mikor melyik szerepeljen nagyobb arányban.

A differenciált fejlesztéshez alkalmazkodó értékelés jellemzője:

- döntően nem kritériumorientált,
- egyénre szabott – önmagához viszonyít,
- folyamatos (folyamat: nem szervezett értékelési akciók sorozata).

Az értékelés fajtái

A tanítási-tanulási folyamat sikerének feltétele a tanulók sokoldalú ismerete. Amit minimálisan tudnunk kell, hogy milyenek a tanulók előzetes ismeretei, a műveletek gyakorlottsági szintje, tanulási képességei stb. (I. A tanulók megismerése részt). Mindennek felderítésére alkalmas a *diagnosztikus értékelés*. Ebben a folyamatban a pedagógus ismerkedik a gyerekek sajátosságaival, hogy ezek figyelembevételével tudja megtervezni a számukra legoptimálisabb fejlesztést.

A tanulási folyamaton belül ide tartoznak a fejlődés eredményei, problémái, hibák, tanácsadás, megoldások segítése, az elért eredmények megerősítése, a haladási irányok meghatározása, a pillanatnyi fejlődési állapotból következő lépések meghatározása, visszajelzés, korrekció, az önértékelésre építve, a *formáló-segítő értékelés*.

A tanulási folyamat egy-egy egységének lezárása, a pillanatnyi helyzet „kimerevítése” az összegező-lezáró (*szummatív*) értékelés. A viszonyítás alapja többnyire még a gyermekközpontú programoknál is a tanulási egység végére kitűzött eredménycél, melynek elérése lehet az egyéni elsajátítási tempó szerint differenciált. Annál eredményesebb, minél inkább sikerül figyelembe venni az egyéni sajátosságokat. A pedagógus számára mindig tartalmaz diagnosztikus információkat is.

A hagyományos iskolai gyakorlatban mindhárom értékelési forma elsősorban külső megerősítők, piros, fekete pontok, ezeknek megfelelő különböző jelek, majd az osztályzat formájában jelenik meg.

A differenciált fejlesztéshez alkalmazkodó értékelés nem használ külső megerősítőket.

MIÉRT UTASÍTJÁK EL A GYERMEKKÖZPONTÚ PROGRAMOK AZ OSZTÁLYOZÁST ÉS A KÜLSŐ MEGERŐSÍTŐK HASZNÁLATÁT?

Fejlődés-lélektani szempontok

A 6-8 éves kor az énkép alakulásának érzékeny fázisa. Az iskolába lépő gyerek még általában nem tudja teljesítményét és személyiségét elkülöníteni. A viselkedésére, teljesítményére kapott pontot, jelet, jegyet a személyiségére is vonatkoztatja. Így járunk hozzá a legjobb szándék mellett is az önértékelési zavarok, az alul- vagy felülértékelés, sok-sok egyéni és társas probléma kialakulásához.

Pedagógiai-pszichológiai szempontok

A külső megerősítők, jutalmak korai megjelenése, motivációként való alkalmazása nagyon gyorsan elvezet a spontán érdeklődés, a világ megismerése, a tanulás-tudás természetes vágyának kioltásához, a jegyért, jutalomért való tanuláshoz. Az érdemjegyek, jelek, képecskék gyűjtögetése, az ezek alapján történő elismeréssel kapcsolatos izgalom pszichológiai túlterheléshez, pszichoszomatikus tünetek megjelenéséhez vezetnek.

Szociálpszichológiai szempontok

A pedagógus értékelését befolyásolják az egyes gyerekekkel kapcsolatos előzetes tapasztalatai, előítéletei, előfeltevései a tanuló viselkedésének, teljesítményének háttéréről. De befolyásoló a Pygmalion-effektus, a holdudvarhatás, a tanuló neme, társadalmi, szociális, gazdasági helyzete, a pedagógus és a tanuló pillanatnyi kapcsolata.

Mérésmetodikai szempontok

Az osztályzattal történő értékelés esetén a viszonyítás rangskálán történik, melynek az a jellemzője, hogy a skála fokai között a különbség nem egyforma, azaz a teljesítményt nem mérjük, hanem becsüljük. Ennek eredményeként ugyanannak a teljesítménynek az értéke pedagógusonként, osztályonként, iskolánként, településenként, sőt időnként változik. Ezért csak ezeken belül mérhetők össze.

Pedagógiai szempontok

Az osztályzat öt foka szegényes, leegyszerűsítő értékelése a személyiség bonyolult dimenzióinak. Nem segít, nem ad támpontot, segítő információt a továbblépéshez. A teljesítményértékelésen túl más funkciókra is használják (fegyelmelés), ennek következtében nem mindig szól a teljesítményről. Azáltal, hogy a diagnosztikus, fejlesztő és az összegező-lezáró értékelés egyaránt történhet osztályzattal is, a pedagógiai folyamat különböző aktusai, szakaszai nem jelennek meg világosan sem a szülő, sem a gyerek, de még a pedagógus előtt sem. (Ezért élhet ma is az elfogadhatatlan állapot, hogy az év végi osztályzatok az évközies számtani átlaga alapján jönnek létre.)

Az értékelés jellemzői

A gyerekek egyéni fejlődésének és tanulásának értékelése alapvető fontosságú a fejlődésnek megfelelő programok tervezéséhez és beépítéséhez. A kisgyerekek értékelésének az alkalmankénti, egyszeri értékelési szituációk helyett folyamatos értékelés felel meg. A gyerekeket ismerős környezetben és olyan alkalmakat teremtve kell megfigyelni, ahol képesek tudásuk és képességeik legsokoldalúbb bemutatására. Értékelési módszereinket, elvárásainkat mindig hangoljuk össze a gyerekek fejlődési jellemzőivel, így teljesebb és alaposabb képet kapunk, mint az írásbeli tesztek, mérések alapján.

Az értékelés fő célja a gyerekek fejlődésének nyomon követése és képességeiknek pontos felmérése, ezért a tanulási folyamat alkalmainak minden egyes gyerek szükségletét és sikeres részvételét kell szolgálnia. Az értékelés fontosságának egy másik oka, hogy észrevegyük azokat a gyerekeket, akik több figyelmet, segítséget várnak tőlünk.

Az értékelés fontos kritériuma a **hitelesség**. Meg kell vizsgálnunk, hogy az értékeléssel valóban azt értékeljük-e, amit az értékelés tartalmának gondoltunk, ez azoknak a kritériumoknak felel-e meg, amelyeket valóban értékelni akarunk.

A másik fontos szempont az **objektivitás**, amelyet az alapos, sokoldalú gyermekismeret, a gondosan megfogalmazott kritériumrendszer biztosít elsősorban. Nem jelentheti azonban a tanulók egyéniségének, átlagostól eltérő képességeinek figyelmen kívül hagyását. Nem tekinthetünk el az egy-egy teljesítmény elérése érdekében tett erőfeszítések nagysága közötti különbségektől. Ezt az ellentmondást oldhatja fel, amikor egy kategóriához (% , pontszám, esetleg osztályzat) kapcsolt értékelés kiegészül a tanuló egyéni sajátosságait, erőfeszítéseit, fejlődését bemutató, személyre szabott szöveges értékeléssel.

A tanulási-fejlődési folyamattal párhuzamosan halad. Célja követni, bemutatni, visszajelezni, korrigálni a fejlődés-tanulás folyamán bejárt utat. Ez azonban nem jelenti, hogy nem vizsgálhatjuk az egy adott pillanatban meglévő tudáselemeket, neveltségi szintet. Megjelölhetjük egy adott szakasz végére elérendő állapotokat. Egyszerre kellene az értékelésnek mindhárom szempontnak megfelelni: elérendő állapot, adott pillanat eredményei, folyamat.

A DIFFERENCIÁLT ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK JELLEMZŐI

- Folyamatosak, bővíthetők.
- Sokféle körülményt figyelembe vesznek.
- Kritériumrendszeren alapulnak.
- A gyermek az értékelés folyamatának részese.

A HAGYOMÁNYOS MÓDSZEREK JELLEMZŐI

- Féléves, egyéves periódusokra épülnek.
- Többválasztós tesztekre épülnek.
- Egy-egy alkalmon alapulnak.
- Normareferens rendszeren alapulnak.
- A tanár domináns szerepet játszik.

AZ ÉRTÉKELÉS ALAPJA: ALAPOS GYERMEKISMERET

A megismerés egyrészt az ún. „bemeneteknél”: iskolába kerülés, tanévkezdés, új osztály stb. tudatosan tervezett szakasz, másrészt folyamatos feladat.

Tanítványaink megismerése természetes folyamat, hiszen együtt éljük napjaink nagy részét. Benyomásaink vannak, amelyekről tudnunk kell, hogy gyakran torzítottak és erősen szubjektívek, viselkedésük meglévő sémáinkhoz kapcsolódnak. Fontos, hogy spontán képünket kiegészítsük, kontrolláljuk tudatosan tervezett megismeréssel.

A megismerés során komplex, egész személyiséget átfogó, árnyalt kép kialakítására kell törekednünk.

A TUDATOS MEGISMERÉS ALAPELVEI

- A megismerés folyamatossága (nem kampányszerű, csupán értékelési aktusokhoz kötött).
- Sokféle, változatos helyzetben gyűjtünk információt – sokféle viselkedést figyelhetünk meg, össze lehet hasonlítani a különböző helyzetekben tanúsított viselkedést. Érdemes különböző szintereken velük foglalkozó kollégáinktól is információt szerezni, összevetni megfigyeléseinket.
- A megismerés szerves része legyen a tanulási folyamatnak (természetes helyzetek). A mesterséges helyzetek torz információkhoz juttatnak.
- A megfigyelt helyzet rögzítése, a változások követése: nem cél, csupán eszköz a megértést segítő információk későbbi elemzéshez, összehasonlításhoz (a megfigyelés része a gyerekekre, egyes gyerekekre gyakorolt hatásunk elemzése is).
- A megfigyelt viselkedés értékelését inkább jellemzésként értelmezzük. Ez jobban segíti, hogy leíró, mintsem normatív módon gondolkodjunk. A megismerési folyamatban ne minősítsünk, ne használjunk minősítő kifejezéseket, hanem tárjuk fel a tulajdonságokat, hogy jobban megértsük a viselkedést.
- Elsősorban önmagához viszonyítsunk, a fejlődésre, változásra koncentráljunk.

A differenciált értékelés módszerei

MEGFIGYELÉS

A pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapszik. A gyerekek mindennapi tevékenységének objektív megfigyelésén és lejegyzésén keresztül bőséges, hiteles és megbízható információhoz juthatunk. Ezek a megfigyelések szolgáltatnak alapinformációt a gyerek megítéléséhez és módszereink további fejlesztéséhez. A megfigyelés a tanár állandó tevékenysége, ami az értékelés érdekét szolgálja. A megfigyelés történhet határozott céllal, mikor tudatosan egy dologra koncentrálni lejegyezzük tapasztalatainkat, illetve lehet kötetlen, mikor dokumentáció nélkül, általánosságban figyeljük a gyereket. A két megfigyelési módszer együtt már teljesebb képet ad a gyerekek képességeiről.

A gyerekek hiteles értékelése érdekében megfelelő tudatossággal kell megfigyeléseinket irányítani. A hatásos megfigyelés rendszerességet, objektivitást, szelektív képességet, tapintatot és óvatosságot igényel. A következők útmutatóként szolgálnak a rendszeres megfigyeléshez:

- Figyeljük meg pontosan, hogy mit csinál a gyerek.
- Minél hamarabb rögzítsük megfigyeléseinket.
- Megfigyeléseinket különböző helyzetekben és különböző időpontokban ismételjük meg.

- A megfigyelések idejének megtervezésében legyünk gyakorlatiasak.
- Egyszerre egy gyerekre figyeljünk.
- Ne figyeljünk feltűnően.
- Megfigyeléseinket kezeljük bizalmasan.
- Praktikus rögzítési formát válasszunk.

A megfigyelés rögzítéséhez sokfajta módszer áll rendelkezésre:

- Anekdoták leírása.
- Ellenőrző listák.
- Szempontsorok, kérdőívek.
- Fotók.
- Hangfelvételek.

BESZÉLGETÉS

Szóban, kérdések segítségével gyűjtünk információkat spontán vagy célirányosan kezdeményezett egyéni vagy csoportos helyzetekben. Jó alkalmat jelentenek a beszélgetőkörök.

TUDATOS HELYZETTEREMTÉS

Szándékosan hozunk létre olyan szituációt, amelyben feltehetően megjelenik az a megnyilvánulás, sajátosság, amire kíváncsiak vagyunk. Pl. ha nem szoktunk csoportmunkát szervezni, teremthetünk ilyen helyzetet, illetve az első ilyen alkalmat viselkedésük megfigyelésére használjuk fel.

A MAPPA – PORTFÓLIÓ RENDSZER

Az értékelési folyamat fontos része. Alkalmas információgyűjtésre, elemzésre, összehasonlításra, a fejlődés folyamatainak bemutatására, összegezésre.

A GYŰJTŐMAPPA

Egy vagy több egyszerű irattartó, dosszié vagy doboz irattartó, ami a tanuló munkáit tartalmazza. Ebbe kerülnek folyamatosan a készülő munkák, az elkészülés dátumával megjelölve. A tanár és a gyerek egyaránt használhatja. Jól hozzáférhető, könnyen kezelhető helyen kell elhelyezni.

Tartalma:

- Írott anyag, vázlatok, kész munkák minden területről (társadalomtudományok, természettudomány, matematika stb.), írásbeli ellenőrző listák, kutatómunkák eredményei, újságfeljegyzések, naplórészletek.
- Olvasással kapcsolatos ellenőrző listák, feladatlapok és kérdőívek.
- Olvasmányokhoz kapcsolódó anyagok, olvasónaplók, pontozott esszékérdések.
- Hangfelvételek olvasásból.
- Fotók különböző tevékenységekről, alkalmakról.
- Matematikai ellenőrző listák és problémamegoldással kapcsolatos feladatminták.

A bemutató anyag lehet egy mappa, egyszerű irattartó vagy doboz is, ami bemutatja a tanuló elvégzett feladatait. Ez tartalmazhat egy bizonyos tantárgyhoz tartozó anyagot vagy más szempont szerint kiválogatott munkákat. Ez az anyag bemutatásra szolgál.

Az érdeklődést figyelembe vevő önálló tananyag, tartalomválasztás: a differenciálás érdekében egyre több fénymásolt feladatlap készül. A gyűjtőmappa különösen segítheti ezek megbecsülését. Különösen jelentős nevelő hatású, hogy minden apró feladatocskára értékes és megfelelő helyre kerül. Aztán majd a bemutatómappa összeállításakor jelentőségének megfelelően kezeljük.

Ügyeljünk arra, hogy megfelelő nagyságú és főként tartós legyen a gyűjtésre használt eszköz. Nincs szomorúbb látvány, mint a szakadt tartó, a belőle kilógó gyűrt lapok.

BEMUTATÓMAPPA

Az értékelés folyamatának egyik különleges mozzanata. A munka végzését, eredményeit reprezentáló, befejezett munkák, melyeknek kiválogatását a pedagógus és a gyerek közösen végzi. Ez kiváló alkalom arra, hogy láttassuk fejlődését, elért eredményeit, jó, szép megoldásait, de hibáit, javítanivalóit is. Közösen beszélhetik meg a tanulságokat, megerősítést kaphat, a fejlődés érdekében közösen fogalmazzák meg teendőit.

Tartalma:

- A gyűjtőmappából kiválasztott legjobb munkák, a fejlődést jól szemléltető anyagok.
- Előmenetelével kapcsolatos feljegyzések, dolgozatok, tanítói dicsérek, megjegyzések, esetleg különböző versenyeken kapott oklevelek, fotók stb.

A bemutatómappa helye az osztályteremben van, azonban a gyerekek időnként hazaviszik, és a szülőkkel közösen átnézik. Így a szülők követhetik gyermekük fejlődését, láthatják iskolai tevékenységük eredményét; ez alkalom arra, hogy megfogalmazzák közös teendőiket. A gyermekek jogainak tiszteletben tartását követeljük meg a külső látogatóktól, ezért a bemutatómappába való betekintéshez kérjük a gyermek hozzájárulását.

ÉRTÉKELŐ MAPPA

Azokat az anyagokat tartalmazza, amelyek legkifejezöbben mutatják a gyermek fejlődését, ezért fokozottan szolgál értékelő funkciót. Tartalmazhat munkákat (azok másolatait) a bemutatómappából, tesztek, méréseket, a megfigyelés során leírt történeteket, feljegyzéseket vagy akármit, amit a tanár fontosnak tart. Ez a mappa nem bemutatásra szolgál, de betekintést nyerhetnek bele a gyerekek és a szülők.

Tartalma:

- A bemutatómappa anyagából különböző munkák másolata.
- Anekdóták, rögzített események, történetek.
- Értekezletek anyaga.
- A gyerek érdeklődését felmérő tesztek.
- A tanár által készített különböző tesztek: esszékérdések, konkrét feladatok.

Gyakori, hogy a gyerekek teljesítményméréseit, tesztjeit tantárgyanként külön értékelő dossziéban helyezik el, amely folyamatos betekintést enged az érintetteknek, szemléltetve a fejlődést, az eredményeket, a teendőket.

Az összegyűjtött dokumentumok az értékelési folyamat fontos részei, mutatják az elért eredményeket, az éppen aktuális folyamatokat, a munkába fektetett energiát, erőfeszítést, valamint a fejlődés mértékét. A mappák megfelelő

anyagának kiválasztásához nagy mennyiségű összegyűjtött munkára van szükség. A kiválasztott minták akkor érnek a legtöbbet, ha mellékletként hozzájuk csatoljuk a megfelelő megjegyzéseket, ellenőrző listákat, értekezletek jegyzeteit, anekdotaszzerű történeteket, illetve szóban is kiegészítjük, kommentáljuk. Fontos az összegyűjtött anyagot dátummal ellátni, hogy a folyamatok sorrendje pontos és követhető legyen.

A TANULÓ ÖNÉRTÉKELÉSE

A tanulói önértékelés az értékelés fontos részét képezi. Lehetővé teszi a tanuló számára a saját fejlődésének felmérését, láthatja saját teljesítményét és érzékelheti felelősségét.

Az értékelés egyik fontos értelme, hogy a tanulókat megtanítsuk saját teljesítményük körültekintő és elfogulatlan értékelésére. Ez csak úgy lehetséges, ha minden értékelési szituációban lehetőséget adunk a tanulóknak, ha pontosan ismeri az elvégzendő feladat előtt annak céljait, aztán van alkalma munkája eredményét összevetni azokkal, differenciáltabban feltárni a hiányosságokat és levonni a tanulságokat. Minél inkább alkalmazás jellegű feladatról van szó, annál inkább lehetséges ez. (Tisztán reprodukív feladatok esetében az értékelés arra korlátozódik, hogy az adott válaszokat összevetjük a helyes válaszokkal. De ezt az egyszerű módot is tanulni és főként használni szükséges.) Problémamegoldás, tárgyi alkotómunka vagy dramatikus megjelenítés esetén döntő jelentőségű lehet, hogy a tanuló milyennek látja munkájának eredményét, és miben látja saját erősségeit, illetve gyengeségeit. Az önértékelés azonban nem korlátozódhat az egyes teljesítményekre. Nagyon fontos, hogy kialakítsuk annak rendszerét, hogy a tanuló hosszabb időszakokon keresztül is figyelemmel kísérje teljesítményének alakulását, és átgondolja, milyen téren fejlődött, miben áll ez a fejlődés, és hol vannak hiányosságok, amelyeket le kell küzdeni. Valójában arról van szó, hogy sikerül-e a tanulót saját tanulási folyamatainak aktív részesévé tenni.

Saját fejlődésének nyomon követésében igen hasznosak a mappák, a naplók, olvasási naplók, tanulási feljegyzések, ellenőrző listák, leltárak és a tanulók írásos reagálásainak gyűjteményei. A gyermekek saját tanulásukba eszközölt „befektetése” és a munka minősége egyaránt javul, ha a tanár bevonja őket az egyéni célok kitűzésébe és saját fejlődésük felmérésébe. A gyermekek gyakorta szeretnék megismerni a tanárok és a szülők velük szembeni elvárásait és a teljesítendő szinteket, az értékelésük módszerét és saját teljesítésüket. A gyermek saját célkitűzéseinek támogatása elősegíti, hogy a gyermek önálló tanulóvá váljon. A személyes célok kitűzésének és az azok elérésére vonatkozó törekvések modellezésével a tanárok elősegítik az önálló tanulást.

Az önértékelés megkönnyítéséhez alkalmanként célzott beszélgetést is szervezhetünk a következő vagy ennél sokkal fontosabb kérdések megbeszélésére. Jó alkalom az egyéni önértékelés átfogó megbeszélésére a bemutató-mappa tartalmának közös válogatása.

A válogatás szempontjai:

- Milyen képességeim fejlődtek?
- Miben vagyok nagyon jó? Mihez értek a legjobban?
- Melyik képességemet/képességeimet tudom fejleszteni?
- Mi az, amin ebben az évben/a következő időszakban/ma/a mai órán nagyon szeretnék dolgozni?
- Mit várok ettől az évtől/a következő időszaktól/a mai naptól/a mai órától?

Amikor lehetőséget adunk a gyerekeknek arra, hogy végiggondolják, mit tanultak eddig, egyben tudatosítjuk bennük azt, hogy elértek valamit, hogy tudásuk gyarapodott. Az összegzés során jöhetnek rá arra, hogy sok mindent most próbáltak ki először. Mikor újra megnézik régebbi munkáikat, rádöbbennek arra, mennyit fejlődtek.

A TÁRSAK

Minél komplexebb egy feladat, minél többféle megoldása lehet, annál érdekesebb, hogy mit szól a megoldásokhoz az osztály. A tanár óhatatlanul egyfajta megközelítést képvisel, a dolgokat a saját „szemüvegén” keresztül nézi. A többi tanuló érdekes új szempontokat tehet hozzá az értékeléshez.

Szempontok az értékeléshez

A feladatok egy részének van az egyéni ízlésvilághoz, illetve kultúrához kapcsolódó aspektusa is. Ha pl. rajzot vagy akár illusztrációt kell készítenie a tanulóknak, az eredmény megítélése erősen tartalmazhat ízlésbeli elemeket is. Ilyen esetben nagyon fontos látni, hogy a tanulók ízlés és kultúra tekintetében közelebb állnak egymáshoz, mint a tanárhoz, ezért a tanár ítéletét tanulságosan árnyalhatja a tanulóké. Nem könnyű pl. megállapítani, hogy egy-egy alkalmazott motívum valóban azt fejezi-e ki, ami a tanuló szándékában állt. Egyáltalán nem biztos, hogy a társak bevonása az értékelésbe mindig az értékelési kritériumok fellazulásával jár. Sokszor éppen ellenkezőleg: a többiek határozottsága óvatja meg a tanárt attól, hogy beleessen a „bármilyen” fenyegető csapdájába.

Különösen az összefoglaló értékelések idején járhat komoly előnyökkel a közösség bevonása az értékelés folyamatába. Egyszerűen arról van szó, hogy a tanulók jobban, illetve másként ismerik társaikat, mint mi, hiszen több és másfajta tevékenységekben vannak együtt. Előrehaladásukat a képességek fejlődése terén ők is érzékelik, és sokszor tágabb kontextusba tudják behelyezni, mint a tanár, aki a tanuló személyiségének mindig csak azt a szeletét látja, amely az órán megnyilvánul.

Az értékelés megszervezése maga is nevelő hatású. Ha a pedagógus kilép a megfellebbezhetetlen bírószerpköréből, és ítéletét kiteszi az érvek és ellenérvek keresztüzének, ennek üzenete van: demokratikus magatartás nevel – többféle értelemben is. Egyrészt példát mutat arra, hogyan lehet konszenzusra törekedve irányítani, másrészt kifejezésre juttatja, hogy ő is a közösség tagja.

A gyerekek tanulmányait és fejlődését folyamatosan értékeljük. A kapott információkat felhasználjuk a célok megfogalmazásához, a tananyag és a módszerek kiválasztásához. A gyerekek megfigyelésén keresztül a gyerekek igényének megfelelően változtassuk a tanulási módszereket, mennyiséget stb. A hiteles értékelés a tanulás érdekében, a gyerekek és a pedagógusok közös részvételével zajlik. Közös munkájuk eredménye, hogy a gyerekek képesek lesznek önálló tanulásra, a pedagógusok pedig folyamatosan fejleszthetik módszereiket.

Folyamatos tájékoztatás, visszajelzés az eredményekről a szülőknek

Az értékelési folyamatban a tanároknak, diákoknak, szülőknek közösen kell részt venniük, hiszen ez az a terület, ahol megkaphatják egymástól a szükséges információkat „közös” gyermekük fejlődésének segítéséhez, s támogatást kapnak speciális feladataik ellátásában.

Az osztályzat nélküli értékelés, ha nem készítjük fel és nem vonjuk be kellően a szülőket, zavart is okozhat. Van olyan szülő, akik olyan értékelési rendszert tartanak kívánatosnak, amelyek jobban figyelembe veszik gyermekük személyiségét, s árnyaltabb képet festenek fejlődésükről. De még többen vannak, akik ragaszkodnak a „jól bevált” osztályzatokhoz, hiszen azt „értik”, ők is azon nőttek fel, erre kondicionálódtak. A mappákat, tartalmukat, a konkrét munkákat még csak értik, de a megfogható osztályzatok helyett kapott összetett, terjedelmes, gyakran szakkifejezé-

seket tartalmazó, néha nehezen követhető értékelést kapnak. Gondot jelenthet, hogy ez nem konvertálható osztályzattá, illetve ha ezt megpróbálják maguk átalakítani arra.

Valószínű, hogy a felvetődő problémák hátterében egy ún. szocializációs kérdés lappang, hiszen az iskolával szembeni attitűd kialakulásában jelentős szerep jut saját élményeiknek, emlékképeiknek. Saját tanulókoruk átélt élményeihez viszonyítják gyermekük iskolai életét, értékelését.

E kívánságok mögött azonban nyilvánvalóan a fejlődésről való folyamatos és konkrét tájékozódás, a tudás összehasonlíthatóságának, a gyermeki tudás pontos ismeretének igénye húzódik. Ezért rendkívül fontos a szülők bevonása az iskolai életbe, különösen az értékelés folyamatába.

A folyamatos értékelés elsősorban azt jelenti, hogy a szülő nemcsak az ellenőrző füzetet keresztül, hanem igénye szerint saját személyes részvételével is figyelemmel kísérheti gyermeke munkáját. A tanítási órákon, egyéb közösségi rendezvényeken, kirándulásokon való részvétel, a projektekben való „tanítói” szerep hozzásegíti a szülőket, hogy sokkal tisztább képet kapjanak gyermekük iskolai életéről, az ott folyó tevékenységekről, a pedagógus értékelő magatartásáról, a gyerekek önértékeléséről. Az értékelő akciókról konkrét példákat is láthatnak.

A gyermek munkáinak időnkénti összegyűjtése hű képet mutat gondolkodásáról, fejlődéséről. Az itt kapott információk összefoglalása a szülők értesítésének hatékony és átfogó módja.

A szülők számára fontos, hogy az értékelés világos, objektív képet adjon a gyermek képességeiről, tudásáról, tájékozottságáról, általában és részletesen kifejtve az egyes tantárgyi vagy műveltségterületeken a követelményekhez képest is, annak érdekében, hogy megismerhessék a fejlődés következő fokát és teendőiket a fejlődés érdekében.

Összefoglalás

A differenciált fejlesztést szolgáló értékelés jellemzői:

- Az értékelésnek a gyermekek fejlődését kell szolgálnia.
- Megfelelő gyakorlati tanácsokat ad.
- Folyamatos útbaigazítást nyújt.
- Erősíti a magabiztosságot, az erősségeket emeli ki, azt hangsúlyozza, amit már tud a tanuló.
- Sokoldalúan, összetett módon, szociális, érzelmi és értelmi szempontokat egyaránt figyelembe véve vizsgálja a gyerekeket.
- Sokrétű információra építve jelöli ki a célokat.
- A helyes célmegjelölés következtében hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók tudatosabban kezeljék, értékeljék és irányítsák saját viselkedésüket és tanulmányaikat.
- A tanárok és szülők, illetve a tanárok és gyerekek közti aktív együttműködő viszonyra épít – a szülők és a gyerekek részt vesznek az értékelés folyamatában.
- Könnyen érthető mind a szülők, mind a gyerekek számára.
- A sokoldalú információ hozzásegíti a pedagógusokat ahhoz, hogy a gyerekek szükségleteinek megfelelően tervezzék a tanulási folyamatot.
- Hangsúlyozza a tanulás fontosságát, s segít kialakítani a saját tanulásért érzett felelősséget.
- Támogatja a sikert és a megfelelő tudást.