

Adaptív nevelés és oktatás

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőknak.

A SOROZAT KÖTETEI

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából

Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

Inántsý-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés

Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szocio-kulturálisan hátrányos tehetségesek

Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

M. Nádasi Mária

ADAPTÍV NEVELÉS ÉS OKTATÁS



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerző felelős.

© M. Nádasi Mária, 2010

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

Tartalom

Bevezetés	7
1. Láttelel a közoktatás jelenlegi állapotáról	9
2. Az adaptivitás mint lehetséges problémakezelési megoldás	12
2.1. Az egységességről	12
2.2. A differenciálásról	14
2.3. Az adaptivitásról	21
3. Az egységességtől az adaptivitásig vezető útról a szakirodalomban	23
3.1. A szakterületi tudásról	24
3.2. Az adaptív nevelés, oktatás szempontjából fontos tanulói sajátosságok ismeretéről	25
3.3. A kedvező tanulási feltételek megteremtéséről	33
3.3.1. A frontális munkáról	34
3.3.2. A kooperatív munkáról	38
3.3.3. Az egyéni munkáról	44
3.3.4. A szervezési módok váltogatásáról, szimultán alkalmazásáról	51
4. Az egységességtől az adaptivitásig vezető útról a gyakorlatban	53
4.1. Nyílt oktatás, öndifferenciálás 3. osztályban	53
4.2. Úton az adaptivitás felé	56
4.3. Az első csoportmunkás óra után	58
4.4. Az első lépések az adaptivitás útján	59
Irodalom	62

BEVEZETÉS

A modul feldolgozásának célja:

az adaptív neveléssel, oktatással kapcsolatos alapvető fogalmak értelmezése, összefüggések vázolása, a gyakorlati vonatkozások felmutatása.

A feldolgozáshoz választott megoldás:

- a téma összegző kifejtése,
- kérdések, feladatok megfogalmazásával az olvasottak alapján a személyes önreflexió, a helyi körülményekre vonatkozó konkretizálás segítése,
- a további önálló tájékozódás lehetővé tétele érdekében a témához kapcsolódó alapirodalom megjelölése.

A kifejtés során követett szerkezet:

- láttelep a közoktatás jelenlegi állapotáról,
- az adaptivitás mint lehetséges problémakezelési megoldás,
- az egységességtől az adaptivitásig vezető útról a szakirodalomban,
- az egységességtől az adaptivitásig vezető útról a gyakorlatban.

A kérdések, feladatok a szöveg közben jelennek meg, tipográfiailag elkülönülve a kifejtéstől. A megfogalmazott problémákat továbbképzési tapasztalatok indukálták, egyaránt alkalmasak egyéni továbbgondolásra, páros, csoportos megvitásra.

Az irodalom kétféleképpen jelenik meg az anyagban: a kifejtés során forrássókként szerepelnek egyes művek, de az Irodalom részben a hivatkozott irodalom még más tételekkel is kiegészül.

1. LÁTLELET A KÖZOKTATÁS JELENLEGI ÁLLAPOTÁRÓL

A hazai közoktatás ma, 2010 augusztusában, számos eredménye mellett komoly gondokkal küzd.

A „számos eredmény” megfogalmazás nem csupán stilisztikai óvatoskodás, hanem olyan tények állnak mögötte, mint az iskolák szakmai önállósága; lehetőség az inkluzivitásra, integrációra; az iskolapszichológus, a fejlesztő pedagógus alkalmazásának lehetősége; az utazó gyógypedagógusi feladatkör megjelenése; a pedagógusok továbbképzésben való kötelező részvétele; az iskolák infrastruktúrális állapotának javulása (számítógépek, könyvtárak); s az utóbbi években az iskolák széles körének az országos pályázatokban (HEFOP, TÁMOP) való részvétele stb.

Kérdések, feladatok:

- Milyen dokumentumokban, milyen törekvésekben, szolgáltatásokban jelenik meg saját iskolájuk szakmai önállósága? Hogyan hozzák az iskola specifikumait a szülők, a tanulók, a felsőbb iskolák, a potenciális munkahelyek tudomására?
- Tartalmazza-e az iskola alapító okirata az integrációra való nyitottságot? Milyen szellemiséget takar ez a hivatalosnak tekinthető iskolai álláspont? Mennyire gondolkozik erről egységesen a tantestület? Az eltérő vélemények hogyan hatnak az integráció eredményességére? Az integráció melyik változatát (teljes, részleges, szociális, hideg) valósítják meg?
- A pedagógusok milyen intézményen belüli és kívüli szakmai segítőtársak támogatására számíthatnak? Mi segíti/akadályozza az együttműködést? Milyen eredményes együttműködési formákat dolgoztak már ki?
- Milyen továbbképzéseken vettek részt a tantestület tagjai? Mi történt a továbbképzések tartalmának hasznosulása érdekében?
- Milyen infrastrukturális fejlesztések történtek az elmúlt években? Felkészült-e a tantestület az új IKT eszközök alkalmazására (pl. interaktív tábla)?
- Az iskolai könyvtár fejlesztése, gondozása elegendő figyelmet kap-e? A könyvtár fejlesztésekor tekintettel vannak-e a pedagógusok munkáját segítő pedagógiai, pszichológiai művek beszerzésére? Milyen pedagógiai folyóiratok járnak az iskolába?
- Mennyire volt aktív az elmúlt időszakban az iskola pályázási tevékenysége? Hogyan hatottak a sikeres pályázatok a testület szakmai fejlődésére, pedagógiai egységére?
- Hogyan alakul az iskola helyzete a régióban, milyen a viszonya a fenntartóval, a többi iskolával?

Azonban sorolhatjuk a gondokat is, szép számmal vannak ilyenek. Erre utalnak a hazai és a nemzetközi teljesítménymérések (mindenekelőtt a 2000 óta is-

métlődő PISA mérések); az ezekhez (is) kapcsolódó háttérvizsgálatok, amelyek arra mutatnak, hogy a hullámzó teljesítmények mellett az iskolák munkájában ritkán jelenik meg a hozzáadott pedagógiai érték; hogy a magyar tanulók iskolához való viszonya az ott eltöltött évek arányában egyre inkább romlik; erre mutat az iskolai agresszió felerősödése; ezt jelzik a növekvő mentálhigiénés problémák, konkrétan a tanulók körében a drogfüggőség (cigaretta, alkohol, kábítószer) növekedése, a pszichoszomatikus tünetekkel küszködők növekvő száma, ezt illusztrálja a „fekete pedagógia” jelenségvilága, valamint a kiégés (burn out) egyre nyilvánvalóbbá válása mind a tanulók, mind a pedagógusok egy részénél.

Kérdések, feladatok:

- Mit mutatnak a visszajelzések saját iskolájuk tanulóinak teljesítményeiről? Hogyan viszonyul ez az iskola céljaihoz? Mivel elégedettek, hol vannak javítanivalók? A javítás milyen alternatív útjait tudja javasolni az érintett terület munkaközössége?
- Hogyan áll az iskola a hozzáadott pedagógiai érték tekintetében? Mit tesznek ennek érdekében?
- Mit mutatnak az iskolai elégedettség vizsgálatok eredményei, milyen tennivalók lehetnek, mire vállalkozik ezek közül a testület?
- Van-e gondja az iskolának az agresszióval? Az agresszió melyik változata okozza a legtöbb gondot? Milyen egyéni vagy közös tennivalók vannak az agresszió megelőzése vagy visszaszorítása érdekében?
- A drogfüggőség milyen jelei érzékelhetők az iskolában? Milyen eredményes vagy éppen eredménytelen pedagógiai kezelési módokat alkalmaznak a kollégák?
- Milyen tünetei vannak a kiégésnek, miből lehet észrevenni, ha valaki már veszélyeztetett e téren? Milyen támogatást tud nyújtani a tantestület, milyen külső segítséget lehet igénybe venni?

Sok mindennel próbálkoznak a problémák megelőzése vagy korrekciója érdekében az iskolákban. Van, ahol az iskolavezetés a szükségesnek és eredményesnek gondolt adaptív, innovációs törekvések gazdája (és ennek próbálja megnyerni több-kevesebb sikerrel a tantestület tagjait); van, ahol egy-egy munkaközösség az iskola fejlődésének kovásza, nyitva hagyva a kapcsolódási lehetőséget más területek számára; van, ahol egy-egy pedagógus próbálkozik a továbbképzésben átgondoltak alkalmazásával (az iskolavezetés vagy kollégái körében nem ritkán értetlenséget kiváltva) – hogy csak a legegyszerűbb variációkat említsük. Kívülről rátekinthető ezekre a folyamatokra nyilvánvaló: egységes, fejlődni, a körülményeknek megfelelően változni képes, ugyanakkor a körülmények változtatására alkalmas iskolai koncepció szükséges, amely mögé a tantestület tagjai felsorakoznak, de ennek elérése hihetetlenül nehéz. Pedig ha a pedagógusok közötti szakmai orientációk különbözősége miatt az erők, a törekvések szétforgácsolódnak, a változás útja gyötrelmes és kevésbé eredményes lesz.

Kérdések, feladatok:

- Iskolájuk melyik innovációs stratégia szerint működik? Mennyire közügy a tantestületen belül a megvalósulás/megvalósítás?
- Mennyire tájékozott a testület más iskolák munkájában? Tervezzenek tanulmányi kirándulást („szomszédolást”) a tantestület számára más iskolákba a jó gyakorlatok, a szokatlan, ismeretlen eljárások, az őszinte szakmai beszélgetéseken való részvétel érdekében!

2. AZ ADAPTIVITÁS MINT LEHETSÉGES PROBLÉMAKEZELÉSI MEGOLDÁS

Az iskolák önfejlesztésének, innovációjának egyik fontos feltétele lenne/lehetne az adaptivitás fontosságának elfogadása, az intézményi koncepció és a napi gyakorlat ennek szellemében való alakítása. Az adaptivitásról azonban csak akkor tudunk gondolkodni, beszélni, ha elhelyezzük a mai iskolában élő pedagógiai folyamatok szövedékében, vizsgálva a hasonlóságokat, különbözőségeket, kapcsolódási pontokat. Kiindulásul az egységesség, a differenciáltság és az adaptivitás pedagógiai értelmezésére, egymáshoz való viszonyának tisztázására van szükség.

2.1. Az egységességről

A magyar közoktatásnak komoly hagyományai vannak az egységesség tekintetében. Az 1980-as évek végéig egységes volt az iskolarendszer, egységesek voltak a Tanterv és utasításban megfogalmazott nevelési célok, egy tankönyv szerint folyt az oktatás, az azonos bánásmód igényét hangsúlyozták a gyakorlatban stb. Ugyanakkor tapasztalatból is tudjuk, hogy az egységes iskolarendszer keretében nagyon is különböző iskolák alakultak ki, hogy az együtt, egy osztályban tanított/tanuló diákok között nagy eltérések vannak mind neveltségi szintjüket, mind oktathatóságukat tekintve. Ez a különbözőség azonban – és éppen ez a megtevesztő a helyzetben – nem teszi feltétlenül lehetlenné a tanulók együttes eredményes nevelését-oktatását (hiszen a közel azonos életkorú tanulóknak közös sajátosságaik is vannak), de az eredmények nagy eltérése természetes következmény. Ez pedig oda vezet, hogy a diákok többsége nem tudja a közös nevelési, oktatási követelményeket elérni, saját lehetőségeinek kibontakoztatására (gondoljunk itt a tehetséggondozás szempontjaira) pedig végképp nem kerülhet sor iskolai körülmények között.

Amikor ennek az egységes gyakorlatnak a fontosságát elkezdték szorgalmazni – mintegy 250 éve –, akkor azzal érveltek, hogy ez a megoldás azért lehet eredményes, mert az azonos osztályba járó diákok egy adott pedagógiai helyzetben ugyanazt látják, hallják, gondolják. Ma már tudjuk, hogy ez az emberkép nem állja meg a helyét. A diákok nagyon is különbözők lehetnek, az azonos, hasonló életkor sem jelent a nevelhetőség, taníthatóság szempontjából azonos feltétele-

ket. Ha a különböző gyerekekkel egyformán bánunk, csak a különbségek nőnek, s az esetek jelentős részében nem az általunk kedvezőnek elképzelt irányban (M. Nádasi 2003a).

Érdekes, hogy az óvodába kerülő vagy éppen az iskolakezdő gyerekek esetében általában természetesnek is tekintjük a különbségeket. Izgatottan figyeljük a kicsiket – köszönnek-e, ha bejönnek a terembe; hajlandók-e kapcsolatba kerülni az óvónővel, társaikkal; az iskolában olyan helyzeteket teremtünk, hogy kiderüljön, jobb vagy balkezesek-e; ismerik-e az irányokat; követik-e az utasításainkat, kéréseinket; figyeljük, hogyan reagálnak dicséretre, figyelmeztetésre; tudnak-e evőeszközökkel szabályosan enni; milyen színek uralják a rajzaikat; szeretnek-e, tudnak-e játszani; mennyire fáradékonyak; milyen a szókincsük, a kifejezőképességük; hogyan bánnak a mennyiségekkel stb., stb. Természetesen tekintjük a különbségeket, türelmesen, újra és újra előírjuk, javítjuk a füzetben a suta vonalakat, a magányos gyerekeket bevonjuk a közös játékba, keressük az egyes gyerekekben a dicsérni valókat stb. Nagyon figyelünk a gyerekekre, hogy megtaláljuk hozzájuk az utat, a kulcsot, hogy „becserkészzük” őket. Nem véletlen, hogy az elsős tanítók szó szerint belefognak ebbe az intenzív munkába. Abban már nagy eltérés van a tanítók között beállítódásban, szakmai tudásban, hogy az általuk még kezelni képes különbözőségek határait hol gondolják meghúzni (a tanító szakmailag tájékozódik; iskolán belül, kívül segítséget kér; a gyerek más osztályba, iskolába való áthelyezését igyekszik elérni; magántanulónak javasolja). Tudjuk, hogy a tanító ezzel kapcsolatos döntése egyes gyerekek számára sorskérdésé válhat.

Aztán, ahogy megtanulják a gyerekek az alapvető kultúrtechnikákat (megtanulnak írni, olvasni, számolni), ahogy megtanulják, hogyan kell viselkedni az iskolában (azaz megtanulják, hogy nem késünk el, hogy megcsináljuk és megtanuljuk a házi feladatot, hogy az órákon nem foglalkozunk mással, hogy a szünetben kimegyünk a teremből, hogy az üzenő vagy az ellenőrző füzetet nem a gyerek, hanem a szülő írja alá stb.), azaz *ahogy a gyerekből tanuló lesz*, kicsit mintha csökkenne a különbözőségek iránti érzékenységünk. Egyre kevésbé arra koncentrálnak immár, amiben a diákok különböznek egymástól, sokkal inkább arra, amiben hasonlítaniuk kellene egymáshoz, arra, amilyennek egy tanulónak lennie kell.

Holott ma már törvényben megfogalmazott tanulói jog, hogy minden tanuló juthasson hozzá az őt leginkább fejlesztő, a számára leginkább kedvező pedagógiai körülményekhez (Törvény a közoktatásról, 1993), ugyanakkor társadalmi igény, hogy a pedagógiai hatásrendszer minél több tanuló esetében legyen eredményes; azaz minél több tanuló minél jobban közelítse meg az iskola (a társadalom szempontjából elsőrendűen fontos) nevelési-oktatási céljait, követelményeit (semmiképpen nem megnyugtató, hogy ma a felnőttek legalább húsz százaléka

funkcionális analfabéta, hogy növekszik a fiatalok bűnözés stb.). Mindezt természetesen nemcsak az iskola tehet, de az iskolának is szerepe van benne.

2.2. A differenciálásról

Egyre nyilvánvalóbbá lesz, hogy a különbségek akceptálása az egységesség helyett szükségessé tenné a közoktatásban a megfontolt, szakszerű differenciálást. Ugyanakkor kevés olyan fogalom van, amelyhez annyi rossz érzés, ingerültség, bizonytalanság tapad, mint a differenciálás. Annak ellenére így van ez, hogy ma már egyetlen, az iskola saját maga számára összeállított pedagógiai programja (IPP) sem készülhet el a differenciálás mellett (lehet, hogy olykor csak formális?) hitvallás nélkül.

Kérdések, feladatok:

- Gyűjtsek össze egy tantestületen vagy egy munkaközösségen belül, hogy ki hogyan értelmezi a differenciálást. Amikor beszélgetnek ezekről, érdemes az értelmezések közös és eltérő jegyeit számba venni. Az egyes jellemzők előfordulási gyakorisága mellett a használt kifejezések egyértelműségével is lehet foglalkozni. (Például mindannyian – akik használták a szót – ugyanazt értik „képeség” alatt?)
- Készüljön lista arról, hogy ki mit tesz a differenciálás érdekében. A „semmit” és az „én csak differenciáltan tanítok” nem fogadható el, konkrét felsorolásra van szükség. A lista átgondolása, közös (részletező) megbeszélése jó alkalmat ad az ötletek, tapasztalatok cseréjére.

Talán érdemes megemlíteni, hogy *a differenciálás igénye, gyakorlata nem a közelmúlt, nem a jelen találmánya, bár mi ezt gyakran így éljük meg.* A 18. századtól kialakuló tömegoktatás szorította háttérbe a korábbi differenciált gyakorlatot, amelyben például a tanulók osztályokba sorolásának alapja a tanulók tudása, s nem életkora volt; amelyben a „jó nevelés” igénye összekapcsolódott a tehetősek körében az iskolába járás helyett a házi tanítók alkalmazásával. Természetesen a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele ezekben az időkben nem tudományos alapon történt, hanem a tapasztalat által megalapozott és az igények által vezérelt nem professzionális, hétköznapi pedagógiai gondolkodás alapján.

Az egyéni sajátosságok pszichológiailag megalapozott figyelembevétele a 19. század végétől a tömegoktatás vastag fonata mellett, részben azon belül egy vékony szálon, a reformpedagógiai irányzatokban, majd később az alternatív iskolákban jelent meg. A reformpedagógiák ugyanis – az individuális lélektan és a fejlődéslelektan korabeli megállapításainak ismeretében – már elméletileg megalapozottan építhették fel a gyerekből kiinduló, az egyes gyerekek sajátosságainak nagy figyelmet szentelő koncepcióikat (M. Nádasi 1995; Németh 1993; Röhrs 1998).

Magyarországon ez a reformpedagógiai gondolkodásmód a 20. század első felében csak nagyon kis mértékben (bár minőségileg magas szinten) jelent meg (Buzás 1989). A tömegoktatás egészét az egyformaságra, egységességre törekvés jellemezte. Ezt bizonyítják a korabeli központi, közös tantervek, egyforma tankönyvek – bár természetesen kisebb eltérések voltak mind a tantervekben, mind a tankönyvekben attól függően, hogy ki volt az iskolafenntartó. (Érdekes belelapozni korabeli tankönyvekbe. Kisebb különbségeket fogunk találni attól függően, hogy állami, városi, községi, egyházi fenntartású volt-e az intézmény; hogy fiúk vagy lányok jártak-e az iskolába stb.) Ugyanakkor az együttes oktatás eljárásai a gyakorlatban szinte egyeduralmat élveztek – azonos menetben felépített tanítási órák, frontális munkaszervezés, ennek keretén belül egyforma tevékenységek, szavalókórus, katekizáló beszélgetés (előre meghatározott kérdésekre előre meghatározott feleletek) stb. Az egyéni érdeklődés támogatására az önképzőkörökben nyílt lehetőség, a tehetségfejlesztés érdekében való egyéni foglalkozás a tanárok beállítódásán, elhivatottságán, szakértelmén múltott.

Kérdések, feladatok:

- Milyen szépirodalmi műveket, pedagógiai memoármunkákat tudnak felidézni, amelyekben a tehetséggondozásnak, a mester-tanítvány kapcsolatnak figyelemre méltó példái jelennek meg?

A II. világháború után, de különösen az iskolák államosítása (1948) után a hazai pedagógiai gyakorlat kettős arculatúvá vált. Egyrészt, ahogy azt már az előzőekben jeleztük, elvárta az oktatáspolitikai az egységességet, az egyformaságot – a műveltségben, képzettségben is markánsan jelentkező ún. osztálykülönbségek visszazorítása céljából. Ennek a gondolkodásnak az alapja a demokratikus társadalmi átalakulás jegyében az volt, hogy nemcsak a társadalom felsőbb rétegeinek gyermekei, nemcsak az értelmiségi családok gyermekei lehetnek tehetségesek, tanulhatnak, sőt tanulhatnak tovább, hanem a munkások, a parasztok, a társadalom periferiáján élő családok gyermekei is. Később az egységességre még ráerősített a politikának az a meggyőződése, hogy az iskola így képes a társadalom, állam által megkívánt világnézeti egységesség jegyében a legtöbbet tenni. A tömegoktatásban ezért az egyforma bánásmód szükségességének torzító igénye dominált. Az egyformaságot az is erősítette, hogy előtérbe helyezése látszatra összhangban volt a központilag sugallt társadalmi törekvéssel, a kollektivitásra neveléssel. Ehhez is megfelelő eszköznek tűnt a frontális munka, amihez – a tanulók egymásmellettisége miatt – a közös élmények közösségformáló illúziója kapcsolódott. Másrészt azonban persze volt különbségtetés. Ezt azonban nem az iskolák belső világában szorgalmazta a közoktatáspolitikai, hanem a kulturálisan hátrányos helyzetűek továbbtanulási esélyeit növelte.

De az intézményen belüli egyéni fejlesztési/fejlődési lehetőségek biztosítása szándék szerint (egyben nagyon intenzíven) csak a népi kollégiumokban valósult meg.

Az egységesség zsákutca jellege a hetvenes évek elejére derült ki, amikor az 1972-es párthatározathoz készült háttérvizsgálatok kimutatták, hogy a tanulók teljesítményei nem megfelelőek, neveltségi szintjük is hagy kívánni valót maga után. (Legkirívóbb gondként talán az jelent meg, hogy az első két évfolyamon az osztályismétlő gyerekek aránya 18% volt.)

Elkezdődött a lemaradók segítése. Megerősödött a gyógypedagógiai iskolák hálózata, az általános iskolákban megjelentek a korrekciós osztályok, növekedett a tanórán kívüli iskolai korrepetálások súlya. Egyre nagyobb figyelmet próbáltak fordítani a beilleszkedési nehézségekkel küzdő, a nehezen nevelhető, a hátrányos helyzetű, a veszélyeztetett tanulókra. (Ezek a kifejezések is akkor jelentek meg.)

Hamarosan hangot kapott a pedagógiai közgondolkodásban – a társadalmi igazságosság jegyében – a tehetséggondozás fontossága is. Tagozatos osztályok szervezésének engedélyezésével, később bizonyos tárgyak emelt óraszámában való tanításával osztály-, illetve csoportszinten lehetővé tette, majd a nyolcvanas évek végén a nyolcosztályos gimnáziumok engedélyezésével már iskolaszinten is felvállalta az oktatáspolitikát, a közoktatás a tehetséggondozás feladatát.

Nem kellett sok idő, kialakult mind a felzárkóztató, mind a tehetséggondozó tevékenységek széles köre – csak a tanulók többségét kitevő, se nem nagyon gyenge, se nem nagyon jól teljesítő gyerekek szempontjai szorultak mindezzel háttérbe. Pedig ennek következményei beláthatatlanok vagy talán nagyon is beláthatók. Ha a diákok tömegei nem kapják meg a nekik szükséges bánásmódot, fejlesztést, tanulmányilag a kevésbé jó, magatartásilag a problémás réteg felé fognak sodródni. Nyilvánvalóvá vált, nincs más megoldás, mint a tanulók teljes körére kiterjedő differenciálás.

Ezenközben a leginkább igényelt pedagógiai megoldás, a pedagógiai köznyelvben az egyik leggyakrabban használt kifejezés a „differenciálás” lett – a közoktatáspolitikai igényeinek, a neveléstudomány álláspontjának, a napi pedagógiai munka nehézségeire alapuló tapasztalatoknak megfelelően, de közben a kifejezés tartalma is alakult, változott, több félreértés tapadt hozzá.

A továbbiakban ezeknek a félreértéseknek a számbavételére teszünk kísérletet (M. Nádasi 2006). *Félreértés*

- arra gondolni, hogy a körülményektől függetlenül az egységes oktatást ki kell cserélni, le kell cserélni a differenciálással,
- azt hinni, hogy a differenciálásba a körülmények mérlegelésétől függetlenül teljeskörűen, mindenkire és mindenre kiterjedően bele kell vágni,

- azt gondolni, hogy a differenciálás csak olyan oktatással azonosítható, amelyben minden tanuló mást csinál, más feladaton dolgozik,
- ha azt feltételezzük, hogy a differenciáláshoz elegendő, ha a feladatok a tanulókról való előfeltevésekhez kapcsolódóan kerülnek megfogalmazásra,
- az a gyakori vélekedés, hogy az új ismeretek elsajátítása minden tanuló számára eredményesen csak a tanár magyarázatának, a tanár által irányított közös beszélgetésnek az eredményeként lehetséges, tehát a gyerekekkel való foglalkozásnak ebben a szakaszában az együttes oktatás kizárólagossága indokolt. Majd az ismeretek alkalmazása történhet esetleg differenciálással – lehet hallani sokszor a fenntartásokkal terhes megfogalmazást,
- az a nézet, amely szerint az tekinthető differenciálásnak, ha a valamennyi tanuló számára (osztály, fél osztály, nívócsoport) elhangzó tanári közlésből, tanár által vezetett megbeszélésből a különböző tanulók különbözőképpen épülnek, és ez önmagában maga a differenciálás,
- azt gondolni, hogy az a differenciálás, ha minden tanuló ugyanazon a feladaton dolgozik, hiszen eltérőek, „differenciáltak” lesznek az eredmények,
- a differenciálás azonosítása a szelekciós gyakorlattal, azaz, hogy a diákokat osztályon belül „képesseik” alapján rétegekre kell osztani (jó képességűek, közepes képességűek, gyenge képességűek – esetleg a sasok, a fecskék, a verebek stb.), és vélt képességeiknek megfelelően kell a réteg tagjainak egyéni feladatot adni,
- ha a tanulókat nívócsoportokra osztjuk (párhuzamos osztályok hasonló szintű tanulóit egy tanulócsoporthoz), majd úgy tanítjuk őket, mintha egyformák lennének,
- hogy differenciálás a különböző osztályok párhuzamos tanítása az osztatlan vagy a részben osztott kisiskolákban,
- differenciálásnak tekinteni, ha a tanulók vagy tanulócsoporthoz, párok különböző feladatokat kapnak anélkül, hogy számolnánk azzal, kinek/kiknek vannak meg a feldolgozáshoz, a megoldáshoz a szükséges tudásbeli, együttműködésbeli előfeltételeik,
- azt hinni, hogy minden tanuló számára differenciálás, ha különböző nehézségű feladatok megoldását kínáljuk fel választásra, mert egyáltalán nem biztos, hogy a gyerek rá tud látni saját kognitív lehetőségeire. A választásnál inkább karakterjegyek számítanak, s az, hogy valaki kudarckerülő vagy sikerorientált-e.

Nem félreértés, csak a differenciálás részleges értelmezése melletti állásfoglalás, ha azt gondoljuk, hogy egyes tanulókkal, tanulókkal egyes csoportjaival való

pluszfoglalkozás (korrepetálás vagy tehetségfejlesztés) kimeríti a differenciálás fogalmát.

A fentiekben felsoroltak közös ismérve, hogy a pedagógus munkájához kapcsolódóan fogalmaz meg észrevételeket. Ez nem véletlen, hiszen a pedagógusok a differenciálás híveinek vallják ugyan magukat, de nem szeretik, mert sokszor érzik úgy, nem tudják jól csinálni.

Mai tudásunk szerint a differenciálás lényege: *az egyéni sajátosságok figyelembevételével történő fejlesztés, illetve olyan pedagógiai körülmények, feltételek megteremtése, amelyek lehetővé teszik az egyén önszabályozó fejlesztését.*

Érdeemes felfigyelni ebben az értelmezésben, hogy lényegében a differenciálás két változata jelenik meg benne: a tanár által irányított fejlesztés, a differenciálás és a tanuló által irányított, önvezérelt, önszabályozó fejlesztés, az öndifferenciálás.

Az egyéni sajátosságok figyelembevételével történő fejlesztés a zárt pedagógiai gyakorlat, a zárt oktatás keretei között valósítható meg.

A *zárt pedagógiai gyakorlat* lényege, hogy központjában a pedagógus áll. A jelenleg pályán levő pedagógusok döntő többsége ilyen iskolai gyakorlatban nőtt fel, ez a központi helyzet a pályaválasztási motívumok között akár fontos szerepet is betölthetett, többségüket még erre a gyakorlatra készítették fel.

A zárt nevelési-oktatási gyakorlatban a differenciálás azt jelenti, hogy a pedagógus kezében van a döntés, hogy mit, mennyi ideig, milyen körülmények, milyen társas viszonyok között, milyen módszerekkel kell az egyes diáknak tanulnia; hogy a nevelési szempontból tartalommal bíró szituációban milyen közvetlen vagy közvetett hatásrendszer alkalmazása a leghatékonyabb. Azaz a pedagógus határozza meg az egyes gyerekekre vonatkozóan a differenciálás tartalmát, időtartamát, módját, körülményeit. Mindennek a jó megoldására csak akkor van esély, ha a pedagógus szakterületén kiválóan képzett, fejlődésre kész és képes; ha valóban ismeri az egyes tanulókat az oktathatóság, a nevelhetőség fontos ismérvei szempontjából; ha alkalmazni tudja a differenciált fejlesztés érdekében szimultán módon is a nevelési-oktatási eljárásokat; ha pedagógiai kreativitása, fantáziája alkalmassá teszi differenciált bánásmód alkalmazására. Mindez nem egyszerű az iskola tömegoktatásra, tömegnevelésre kialakult körülményei között.

Mint ezt már jeleztük, az iskolakezdés éveiben, a 6–10 éves gyerekek körében a zárt oktatás keretei között megvalósított differenciálásra nagyobb esély van. A tanítók sok időt vannak együtt tanítványaikkal, sokféle tevékenység közben figyelhetik meg őket, így a differenciálás megalapozott lehet. Érthető, hogy a tanítók elfogadóbban nyilatkoznak a differenciálásról. A magasabb osztályfokokban a pályán levő pedagógusok gyakran nem igazán tudnak, néha nem is igazán akarnak megbirkózni ezzel a feladattal. Nem mindig tudják a tanulókat megfele-

lően megismerni, nem mindig felkészültek a párhuzamos tanulási utak megtervezésére, szimultán tanulásszervezés esetén nem mindenki tudja a figyelmét megosztani; az értékelésnél gyakori az elbizonytalanodás. S látnunk kell, hogy a nem megfelelő eredményeket más jelentőségűnek lehet megélni, ha előre tudjuk, hogy a megszokott egységesség eredményesség szempontjából rendkívül (de legalább megszokottan) egyenetlen, vagy ha kifejezetten azért próbálunk meg differenciálni, hogy az eredmények jobbak legyenek, s mégsem ezt tapasztaljuk. Ilyenkor ritkán gondolunk arra, hogy talán a mi differenciálásnak gondolt megoldásainkban is lehet hiba, hiszen a differenciálást is tanulni kell a tanárnak, ahogy a pályakezdés éveiben az egységes, frontális oktatás jó színvonalú megoldása sem volt magától értődő.

A leggyakoribb indok: kevés az idő a gyerekek megismerésére, az iskola mai működése – nagy osztálylétszámok, kevés idő, 45 perces óra, merev berendezés, kevés a pedagógus munkáját segítő eszköz (pl. feladatgyűjtemény) – nem ad lehetőséget arra, hogy a hagyományos megoldástól lényegesen eltérjenek.

Ez mind igaz. Azonban azt lehet tapasztalni, hogy kedvező körülmények esetén sem feltétlenül élnek a pedagógus kollégák a differenciált fejlesztés lehetőségével. Gyakran elbizonytalanodnak: megéri azt a rengeteg pluszmunkát, amit a differenciált fejlesztés tervezése, irányítása, értékelése igényel? Azt kell mondanunk, nem feltétlenül biztos, kétségtelenül kockázatos vállalkozás mindez a zárt oktatás körülményei között.

Nagyobb sikerrel kecsegtet a differenciálás a nyílt oktatás, a nyílt pedagógiai hatásrendszer elemeit magába ötvöző gyakorlat esetén. *Mit jelent a differenciálás a nyílt oktatás, a zárt és a nyílt pedagógiai hatásrendszer elemeit ötvöző gyakorlatban?*

A *nyílt pedagógiai hatásrendszerben*, nyílt oktatásban nem a pedagógus áll a központban és onnan irányít, annak ellenére, hogy a szakértelmét és felelősségét nem vitatja el senki. Ez a gyakorlat nem tanárközpontú, de nem is tanulóközpontú, hanem *személyközpontú*. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamatban érintetteknek (pedagógusok, tanulók, szülők) együttműködési lehetőségük és kötelezettségük van (M. Nádasi 2001, 2007).

E mögött az elképzelés mögött az a meggyőződés áll, hogy a tanulókat nem lehet örökké kézen fogva vezetni, nem érdemes kizárólag az általunk helyesnek vélt úton terelgetni. Nemcsak azért, mert tévedhetünk, hanem azért is, mert a gyereket, a fiatalt segíteni kell az önállóvá válásban, saját életéért való felelőssége okán (Bábosik 2006; M. Nádasi 2001, 2007).

Ennek az álláspontnak a kiterjesztése a differenciálásra azt jelenti, hogy a tanulók maguk is részt vehetnek a saját tantárgyi és szociális tanulási folyamatuk megtervezésében, lebonyolításában, értékelésében, önnevelésükben. Nincsenek magukra hagyva, hanem a pedagógussal együttműködve – ahol szükséges és le-

hetséges a szülőket bevonva – történik mindez. A diákok érdeklődésüknek, teherbírásuknak, szociális kapcsolataiknak megfelelően dönthetnek arról, hogy milyen tanulmányi tevékenységet vállalnak. Ennek alapfeltétele a színes tevékenységrendszerből a választás, illetve ennek részükről történő kiegészítési lehetősége. Ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy mindenki mást csinál, bár azt is jelentheti. Azt viszont feltétlenül jelentheti, hogy az egyéni tanulás mellett párok, csoportok közös munkájára is sor kerül, ami az osztályon belüli szociális kapcsolatok dinamikus fejlődését is garantálja, végső soron az osztályon belüli kohézió növekedésével. Mindez a tanítás-tanulás nevelési potenciáljának növekedését természetesen hozza magával.

Kérdések, feladatok:

- A nyílt oktatás értelmezéséhez gyakran kapcsolódik fenntartás, sokszor kapcsolódik hozzá a fejetlenségétől, zűrzavartól való félelem. Érdemes átgondolni, átbeszélni: milyen változások okoz a megváltozott pedagógiai munka; ki miért vállalkozna a kipróbálására; ki miért zárkózna el attól, hogy kövesse a bemutatott gyakorlatot.
- Beszéljenek arról, ki hogyan alkalmazza gyakorlatában a nyílt pedagógiai hatásrendszer elemeit. Ne csak a tanítási órára gondoljanak! Az esetleges kudarcok okait próbálják meg közösen felderíteni.
- A differenciálásnak nyílt oktatási körülmények között való megvalósításához kiváló lehetőséget biztosít a projektoktatás vagy a projektszerű oktatás (M. Nádasi 2003b). Gondolják végig, felkészítik-e a tanulókat a projektmunkára, alkalmazzák-e az iskolában a projektoktatás, a projektszellemű oktatás különböző változatait.

A nyílt pedagógiai hatásrendszer működtetésének akkor van realitása, ha le tudunk mondani arról, hogy mindenki mindig azt csinálja, amit mondunk; hogy mindenki mindig ránk nézzen; ha nemcsak mondjuk, hanem el is hisszük, hogy a tanulással tévedés is jár; ha tudunk örülni a változatos megoldásoknak; ha észre tudjuk venni és értékeljük a különböző területeken (tanulási eredmények, magatartás, ítélőképesség, munkamorál, érdeklődés stb.) jelentkező egészen kicsi változásokat is; ha ismerjük az egyéni, a páros és a csoportmunka sajátosságait, direkt vagy indirekt befolyásolásának lehetőségeit (M. Nádasi 2003a).

Ez a megoldás mind a tartalom, mind a feldolgozás módja, mind az értékelés tekintetében döntő szerepet szán a tanulóknak, a pedagógusoktól a direkt irányítás helyett a facilitáló, a tanácsadó felelős részvételt igényli.

A differenciálás kétféle értelmezésén gondolkozva természetesen újabb egyoldalúsághoz vezetne, ha egyik vagy másik megoldás kizárólagossága mellett érvelnénk, inkább egymást kiegészítő, komplementer jellegre hívnánk fel a figyelmet. A folyamatot a pedagógus szakértelme, felelőssége fogja egybe, s a folyamatban a zárt és ebben a nyílt oktatás elemeinek megjelenése, a zárt és a nyílt

oktatás feltételei között megvalósított differenciálás mértéke, arányuk valódi (szakértelemmel, pedagógiai kreativitással, fantáziával) megoldandó feladat.

2.3. Az adaptivitásról

Az adaptivitás szakkifejezésként való megjelenése a pedagógiában még nem tekint vissza két évtizedre, de értelmezése máris többféle. Az egyértelműség érdekében a következőkben adaptivitáson a pedagógiában olyan alkalmazkodva fejlesztés/fejlődést értünk, amely egyaránt tekintettel van az egységesség és a differenciáltság szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől közelítünk.

Az *adaptív intézmény* élő, dinamikusan változó folyamatban a hatókörébe tartozó egyének, csoportok (iskolafenntartó, szülők, tantestület, tanulók, felsőbb iskola, munkahely) alapigényeinek kielégítésére törekszik. Alapigényeknek tekintjük a továbbiakban Lénárd S. és Rapos N. (2008) nyomán a kapcsolatokat, a kompetenciát és az autonómiát. Ezáltal az intézmény saját maga fennmaradásának, fejlődésének feltételeit teremti meg, s ugyanakkor, ezzel együtt a hatókörébe tartozók működése és fejlődése számára megfelelő körülményeket biztosít. A hazai előzmények (egységesség) után érthető, hogy a pedagógiai intézmények az adaptivitásra való törekvés tekintetében különböző szinten állnak (ez annak ellenére így van, hogy a jelenlegi körülmények között az adaptivitás akár az intézmény fennmaradásának feltétele lehet).

Kérdések, feladatok:

- Hogyan jellemeznék iskolájukat, intézményüket adaptivitás szempontjából? Mivel biztosítja az iskola alkalmazottai (pedagógusok és más munkakörben dolgozók) számára a pozitív kapcsolatok kiépítésének, a kompetencia és az autonómia átélésének lehetőségét?
- Milyen személyes lehetőségeik lennének az intézményi adaptivitási folyamat felerősítésében?

Az adaptív nevelésre, oktatásra a napi pedagógiai munkában természetesen különböző esélyek vannak az intézményi adaptivitás mértékétől, konkrét állapotától (már meglévő erősségei, gyengeségei, hiányai) függően.

A napi gyakorlatban a differenciálás során az egyénre koncentrálunk – mind a zárt, mind a nyílt pedagógiai körülmények között. Ez nagyon kívánatos, azonban egyoldalú megközelítést eredményezhet, mert az egyén fejlődésére, fejlesztésére koncentrál. De ezenközben elterelődik/elterelődhet a figyelem arról, hogy a tanuló egyén szociális lény, aki társak között él, tanul, s tudását, magatartását (majd felnőttkorában is) társas körülmények között kell szereznie, értékesítenie. Ebből az következik, hogy a differenciálás mellett az egységességet sem mellőz-

hetjük. Azonban itt nem a tömegoktatásra, hanem a differenciálás során megismert tanulókkal az egységesség keretein belül folyó munkára vagy éppen önállóan végzett közös tevékenységre szükséges gondolni (M. Nádasi 2001, 2007).

Az adaptivitás tehát a differenciálás (a pedagógus által irányított fejlesztés és/vagy a tanulók önvezérelt fejlesztése) és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazása a pedagógiai folyamatban. Az adaptivitás a résztvevők együttműködésén alapul, az érintettek kölcsönös alkalmazkodását feltételezi egymáshoz és a körülményekhez – a pedagógus szakértelmén alapuló felelősségét nem csökkentve.

Az adaptivitáshoz az út a differenciáláson keresztül vezet.

3. AZ EGYSÉGESSÉGTŐL AZ ADAPTIVITÁSIG VEZETŐ ÚTRÓL A SZAKIRODALOMBAN

Az adaptív oktatást nem lehet elrendelni, nem lehet bevezetni. Gyakorlatban való terjedése mindenekelőtt a pedagógusok adaptivitást elfogadó viszonyulásán múlik. A pedagógus feladatköre, szerepe ugyanis – adaptív oktatásra vállalkozva – részben kiterjeszkedik, részben átalakul.

A feladatkör kiterjeszkedése elsősorban abból adódik, hogy az iskolák szakmai autonómiájából következően – mint ezt az előzőekben már érintettük – a pedagógusoknak döntő szavuk lett/lehet az oktatás céljának, tartalmának, menetének meghatározásában is, ami az adaptív oktatáshoz elengedhetetlen.

A szerep átalakulásának fő oka az, hogy az adaptív oktatás megvalósításának alapfeltétele a szakmai önállóság. Ehhez a speciális szaktudáson (szakterületi, pszichológiai, pedagógiai, tantárgy-pedagógiai) kívül pedagógiai problémaérzékenységre, pedagógiai fantáziára nagyobb mértékben van szükség, mint ez korábban bármikor elvárt volt, mint erre bármikor lehetőség nyílt.

Az adaptív oktatásra való felkészültség tehát nemcsak szándék, hanem hozzáértés kérdése is. Látni kell azonban, hogy *a legszakoszerűbb, legelhivatottabb pedagógiai munka sem lehet eredményes, ha nincs mögötte az érdekeltek – a tantestület, a gyerekek, a szülők – támogatása, ha nincsenek meg a szükséges tárgyi feltételek. A tantestület vagy legalábbis az érintett osztályban szintén tanító tanárok támogatása* azért szükséges, mert az adaptív oktatás a tanulókra olyan hatással lehet, amit a zárt oktatás koncepciója szerint dolgozó, esetleg a differenciálást még azon belül is mellőző kollégák „nehezen tűrnek”. A gyerekek várhatóan más tanárok óráin is elmondják a tananyaggal kapcsolatos gondolataikat, részt akarnak venni az oktatási folyamat körülményeinek alakításában – mindez könnyen értékelődik az adaptív oktatástól idegenkedők szemében „szemtelenségként”. S a következmény nemritkán a kollégák közötti konfliktusok kirobbanása.

A szülői támogatás sem magától értődő. A mai szülők döntő többsége még a zárt, differenciálás nélküli oktatási gyakorlatban nőtt föl, pozitív vagy negatív élményeitől függetlenül azt tartja „az oktatás”-nak. Ha nem válik a szülők számára világossá az adaptív oktatás célja, lényege, ha nem kapnak tájékoztatást arról, hogy ennek milyen következményei vannak a gyakorlatra nézve, könnyen juthatnak arra a meggyőződésre, hogy azért mondhatják el a gyerekek a vélemény-

nyüket az órán, azért dolgozhatnak együtt csoport- vagy páros munkában, mert „a tanár nem tud tanítani, nem tud fegyelmezni, azt csinálhatnak nála a gyerekek, amit akarnak”. Arról most nem is szólva, hogy ha az iskolában lehet a gyerek őszinte, öntudatos, ha nyugodtan kérdezhet, véleményt nyilváníthat – mindez otthoni viselkedésében is megjelenik.

A tanulói támogató együttműködés csak akkor problémamentes, ha az iskola-tatás elejétől kezdve hozzászoknak a tanulók az adaptív oktatás lehetőségeihez, beletanulnak mindazokba a részvételi, döntési módokba, amelyek az eredményes tanulás feltételei. Ha későbbi osztályfokon találkoznak a tanulók az adaptív oktatással, elképzelhető, hogy nem rögtön és nem mindenki számára lesz egyértelműen kedvelt a végrehajtó, tudomásul vevő szerepből átállni az aktív, együttműködő szerepre. A magasabb osztályfokokon a megváltozott tanítási stílus, a velük való sajátos bánásmód, a szokatlan viszonyulás miatt gyakran érezhetnek bizonytalanságot, ami nemegyszer a számukra egyszerűbb, megszo-kott pedagógiai körülmények közé való visszavagyódást eredményezi.

A tárgyi körülmények ebben az esetben a gyerekek megfelelő fizikai mozgás-terét, a több példányban rendelkezésre álló eszközöket, szabadpolcos osztály-vagy hozzáférhető, az irányított vagy az egyéni tanulásban igénybe vehető isko-lai könyvtárat, jó esetben számítógépeket, szoftvereket is jelent.

Az adaptív oktatás megvalósításához tehát nem elég a jó szándék, szakmai hozzáértést igényel. Ennek a hozzáértésnek – megítélésem szerint – legfonto-sabb területei:

- széles körű, biztos, továbbépíthető szakterületi tudás,
- a gyerekek adaptív oktatás szempontjából fontos sajátosságainak ismerete,
- a tanulók számára leginkább kedvező tanulási körülmények megterem-tése.

3.1. A szakterületi tudásról

A pedagógus szakterületi tudása, műveltsége – jól tudjuk – közügy. Az adaptív oktatásra vállalkozó pedagógus esetén meg egyenesen létfeltétel. Az adaptív ok-tatás ugyanis a tananyaggal való különböző irányú, mélységű, intenzitású foglal-kozást, tevékenységet feltételezi a tanulók részéről – aminek az is része, amivel a pedagógus foglalkozna az egyéni sajátosságokra nem figyelő oktatás esetén, de nem csak annyi. Az adaptív oktatás tehát feltételezi, hogy a pedagógus szakterü-letén folyamatosan fejleszti magát. A meglevő tudás kiegészítése során a saját ér-deklődés mellett érdemes a tanított gyerekek életkori, illetve konkrét, aktuális ér-deklődésére is tekintettel lenni.

Ez szakterületenként mást jelent. Lehet tudni, hogy például a tanulókat a történelemtanulmányaik kezdetén nem annyira a politikatörténet érdekli, mint inkább az életmódtörténet; egy-egy matematikai, kémiai, biológiai, fizikai tétel „rokonszenvesse” tételéhez segíthetnek a tudománytörténeti adalékok, a tudósok élő emberekként való bemutatása saját korukban stb.

S ha saját önképzését a pedagógus nem kezeli magánügyként, hanem a tanulókat beavatva vesz részt szervezett továbbképzésben, vagy megosztja a tanulókkal aktuális olvasmányélményeit, tanulási tapasztalatait, akkor olyan, időben messze ható modellt ad, amely személyessége miatt minden életkorban nagyon hatékony.

3.2. Az adaptív nevelés, oktatás szempontjából fontos tanulói sajátosságok ismeretéről

A gyakorlatban *sokszor helyettesíti a* tanulók pedagógiai szempontból fontos, illetve céltól függő sajátosságai szerinti *ismeretét a hétköznapi* (vagy burkolt vagy naiv vagy latens vagy implicit vagy szubjektív) *pedagógiai személyiségelmélet alapján kialakuló előfeltevés.*

Korábbi vizsgálataink szerint a hazai pedagógusok saját szakmai tudásuk egyik legbiztosabb, legérvényesebb elemének a tanulók ismeretét tartják. Ugyanakkor legbizonytalanabbnak a differenciálás területén érzik magukat, holtott ennek alapfeltétele a tanulók ismerete (Falus és mtsai 1989). Ez az ellentmondásos helyzet is jelzi, hogy – a nemzetközi kutatásokkal egybevetve – a pedagógusok tanulókról kialakult képe gyakran nem a pedagógiai munka szempontjából igazán lényeges jegyek alapján jön létre.

A szociálpszichológiai kutatások már több mint fél évszázada egyre újabb oldalról, egyre differenciáltabban igyekeznek feltárni, leírni, hogy a hétköznapi személyiségelmülethez kapcsolódóan *a személyközi kapcsolatok kialakulásának legfontosabb – egymásról inkább csak elméletileg leválasztható – részfolyamatai:* az első benyomások kialakulása, ennek alapján a kategorizáció, az attribúció, az előfeltevések megfogalmazása, a rokon- és ellenszenvek megjelenése (Forgas 1989; Mészáros 1997).

Hogyan jelenik meg mindez – csupán vázlatosan áttekintve – *a pedagógiai gyakorlatban?*

Az első benyomások kialakulásának lényege a tulajdonságok együttjárásába vetett hit, azaz valamely tulajdonság létéből következtetünk egy másik sajátosságra. Hogy milyen sajátosságra figyelünk fel egyáltalán, hogy mire következtetünk, azt meghatározza saját személyes élettörténetünk, szakmai tapasztalataink köre, pillanatnyi helyzetünk.

Az első benyomás *kialakulásának folyamata az iskolai gyakorlatban* a szakirodalom alapján nagy vonalakban a következőképpen írható le:

A kiindulópontot a tanulók megjelenésének, tevékenységének észlelése, sok esetben az előző pedagógus véleménye is jelenti. Bár az iskola keretek közé szorítja a megnyilvánulási lehetőségeket, ezek száma egy-egy iskolára, osztályra, de akár még egy gyerekre gondolva is számtalan, teljességében számba vehetetlen. A pedagógus ezért ezek közül szelektíven csak azokra figyel fel (a többi mellett elsiklik!), amelyek hétköznapi pedagógiai elmélete szerint a későbbiekben (a tanulókkal való kapcsolatban, az elérhető teljesítményekben) fontosak lehetnek. Vagyis azokat tartja lényegeseknek, amelyek – korábbi tapasztalatai alapján – a sikeres pedagógiai munka szempontjából döntőnek tűnnek. E szelektíven kiemelt sajátosságok adják a következtetések anyagát, ezek alapján alakul ki az első benyomás.

Ami első közelítésben meglepő, hogy az első benyomások kialakulása során figyelembe vett sajátosságok nem kapcsolódnak a – pszichológiában, pedagógiában ismert, tanult – tudományos személyiségelméletekhez. E sajátosságok ugyanis a következők: a tanuló külseje, felszerelésének állapota, viselkedése a pedagógussal és társaival, beszédkézsége, beszédmódja, a korábban tanított testvérek „pedagógiai emléke”, a tanuló mögött álló család milyensége.

Hogy milyen sajátosságokra figyelünk fel, hogy milyen az első benyomás színe, azt meghatározza, hogy milyen pedagógiai koncepció hívei vagyunk, milyen célok irányítják pedagógiai tevékenységünket.

Ha a zárt oktatás hívei vagyunk, akkor a gyerekek, ifjak nevelhetőségére, taníthatóságára, pedagógussal való együttműködési készségére utaló sajátosságokra figyelünk inkább, ha a nyílt oktatás elemei is megjelennek gyakorlatunkban, akkor a tanulók önállóságára, a pedagógussal és a tanuló társakkal való együttműködésére vonatkoztatható jelzéseket fogjuk inkább kiemelni – ugyanabból a tapasztalati anyagból kiindulva.

Így például, a szakirodalom megállapítja, hogy a zárt oktatás hívei körében a tanuló ról kialakuló első benyomást, képet pozitívan befolyásolja az értelmes tekintet, a magas homlok, a figyelmes arckifejezés, a kellemes, szép arc, a fejlett beszédkézség, a tiszta, rendes külső, az udvarias viselkedés, a korábban már tanított jó magatartású, jól tanuló testvér/ek emléke, ha a tanuló teljes családban él.

Pedagógusokkal a témáról beszélgetve az is kiderül, hogy egy olyan apróságnak látszó mozzanat, mint a tanuló keresztnéve (pl. Mercedes, Emerencia vagy éppen Zsuzsanna, Júlia stb.) szintén nyomatékosan szerepelhet az első benyomást meghatározó tényezők között. Sőt, az is mindennapos, hogy egyes kollégák saját pedagógiai babonáikat is belevetítik az első benyomások kialakulásának folyamatába. („Györgyi nevű tanulóval nekem még jó kapcsolatom nem volt.” –

„Tavalyról tudom, hogy azoknál a kisfiúknál, akiknek a szülei engedik az ilyen nyakba lógó, divatos frizurát, nem számíthatok semmi jóra. Nagyon elkényeztetettek, nem csinálják, amit mondok.” – „Már előre félek, mit fogok az elvált szülők gyermekeivel kezdeni. Mert mit lát otthon, milyen nevelést kap otthon egy ilyen tanuló?”)

Az első benyomások – mint ezt minden pedagógus tapasztalatból tudja – nemcsak egyes tanulókra, hanem osztályokra, tanulócsoporthoz is vonatkozhatnak. („Még nem sokat tudok róluk mondani, de már érzem abból, ahogy felálltak, ahogy rám néztek, hogy jól meg fogjuk érteni egymást.” – „Egy osztályban ennyi túlkoros! Elég rájuk nézni, hogy az embernek az egész osztálytól emeljen a kedve!”)

Kérdések, feladatok:

- Érdemes elgondolkodni azon, elbeszélgetni arról, hogy melyik tanár milyen tanulói sajátosságokra érzékeny elsősorban. Biztosan mindenki meg tudja fejteni önmagára nézve ennek okait is.

Az első benyomás kialakulásával együtt jár a tanulók kategorizációja, csoportokba sorolása. Ez a tanulókkal való együttműködés feltétele, hiszen miközben a pedagógus szemben áll, együttműködik az osztállyal, tudja, hogy az osztály egymástól különböző egyénekből áll, de ugyanakkor számíthat arra, hogy a különbözőség mellett egyeseket hasonlóság is jellemez, ami a sokféle gyerekkel való bánásmódot variabilitásában beláthatóvá teszi.

A kategorizáció lehet horizontális vagy vertikális. Horizontális a kategorizáció, amikor valamely sajátosság alapján egymás melletti csoportokba soroljuk a tanulókat. Ilyen természetes kategória például a tanulók neme, de a kategóriák többségét az egyes pedagógusok alkotják meg, a lazán összefüggő tulajdonságokat egy csoportba vonva. Így a tanulók viselkedésük alapján lehetnek fegyelmezettek, fegyelmezetlenek; az együttes munkához való viszonyuk szempontjából a tanulók besorolhatók a mindig aktívan segítő, a könnyen vagy éppen nehezen mozgósítható, a közömbös, a közös munkát kifejezetten hátráltató csoportba stb. A vertikális kategorizáció lényege, hogy a tanulókat a horizontális kategóriákon belül – fontosnak tartott megkülönböztető jegy alapján – alcsoportokba osztják. Például: a fegyelmezetlen tanulók csoportján belül a neveletlenek, az éretlenek, a szándékosan zavarók stb.

A hazai gyakorlatban a kategorizáció leggyakrabban a „képességekhez” kapcsolódik. Horizontális kategorizáció esetén lehetnek jó, közepes és gyenge képességű tanulók, mint ahogy ugyanez a megkülönböztetés az osztályok tekintetében is általános. A képesség szó gyakori használata a tudományos (pedagógiai, pszichológiai) elméletekhez való kapcsolódás látszatát kelti, s csupán csak annak

a korábban már említett jelenségnek a demonstrálására alkalmas, hogy a szakszavak használata mind a köznyelvben, mind a szaknyelvben különböző tartalmakkal történhet.

Hiszen a gyermekeket, ifjakat azért tarthatják például jó képességűnek, mert egyenletesen jó teljesítményűek, vagy szorgalmasak, kötelességtudóak, vagy jól veszik az iskolai akadályokat, vagy a pedagógus benyomásai alapján egyszerűen meg van győződve róla, hogy jó képességűek, csak valamiért ez nem tud kiderülni – mindennek pedig nem sok köze van a képességek pszichológiai, pedagógiai elméleti értelmezéséhez. A közepes képesség pedig egyszerűen nem értelmezhető. A diáknak melyik képessége közepes? Az összes? És melyek ezek? Mihez képest közepes? A gyenge képességűek és a rossz tanulók közé nyugodtan tehetünk e szerint az értelmezés szerint egyenlőségelet, bár ritkábban előfordul a „lenne esze, de nem tanulásra használja” fordulat is.

Vertikális kategorizáció esetén ez azt jelenti, hogy a jó képességűek csoportján belül például megkülönböztetésre kerülnek az általában vagy a valamiben kiemelkedő képességűek, a jó képességű, de lusta vagy a jó képességű, de rossz körülmények között élő tanulók stb.

A kategorizálással együtt jár az attribúció, és ennek nyomán, ezzel együtt a tanulókkal kapcsolatos előfeltevések kialakulása, a rokon- és ellenszenvek megjelenése.

Az attribúció nem más, mint feltételezések megfogalmazása jelenségek, események okairól. Ebben az összefüggésben az a kérdés, hogy a tanuló kategorizálása mögött – amennyiben ez szubjektív megítélés kérdése – milyen okokat lehet feltételezni.

Nemzetközi kutatások szerint is az a jellemző, hogy a pedagógusok a tanulók teljesítményei mögött, hazai szóhasználattal élve „képességei” mögött általában szorgalomra-lustaságra, érdeklődésre-érdektelenségre, adottságokra vagy éppen családi körülményekre utaló okokat feltételeznek, legtöbbször egy okot említenek, s azt stabilnak tartják. Lényegében ugyanez a helyzet a tanulók viselkedésével kapcsolatosan megjelölt okokkal is, csak e területen erőteljesebben jelennek meg a pszichológiai kifejezések. Például a tanulók agresszív viselkedésének oka lehet vagy a sikerélmény vágya vagy a felülkerekedés szükséglete vagy a rossz modellkövetés vagy a szorongás stb. Ami feltűnő: sem a nemzetközi kutatásokban nincs annak nyoma, sem a hazai kutatásokban nem erős az oktulajdonításnak az a vonala, amely szerint a pedagógusok saját munkájukban is keresnék az okokat. Egyébként ez alól a statikus, pedagógiai tevékenységen kívül eső okok feltételezése bizonyos mértékig felmentést is adhat.

Az előfeltevések lényege, hogy általában ki nem mondott, sokszor még magunkban sem tudatosuló vélekedéseink alakulnak ki a tanulók taníthatóságával, tanulékonyásával, személyiségével, a tanár-tanuló kapcsolat aktuális és

perspektivikus alakulásával stb. kapcsolatban. Ezek az előfeltevések minde-
nekelőtt megjelennek a tanulókkal, az osztállyal kapcsolatos metakommuniká-
ciókban (a nem verbális, nem szándékos megnyilvánulásokban); abban, hogy
tanítási órán hányszor, milyen jellegű feladatoknál kerülnek felszólításra a
gyermekek, hogy mennyi ideig gondolkozhatnak a válaszon, hogy kapnak-e le-
hetőséget a javításra, hogy milyen értékelést kapnak, hányszor kezdeményez
vagy fogad kezdeményezést a pedagógus tanórán kívüli kapcsolatra stb.
Mindez pedig befolyásolja a tanulók énképét, önértékelését, ennek következté-
ben teljesítményeit is.

Az előfeltevések megjelenésének folyamatát minden esetben *rokon- vagy el-
lenszenvek* megjelenése kíséri. Megjelenésük természetes (nem csak a pedagó-
giai személyészleléshez kapcsolódó) folyamat, nem kell miatta magyarázkod-
nunk. Csak két körülményt kell szem előtt tartanunk.

Az egyik az, hogy a gyerek rokon- vagy ellenszenvenessége nem az ő sajátossá-
ga, hanem ránk jellemző, hogy kit, milyennek tartunk. Tehát nem a gyerek tulaj-
donsága, hogy rokonszenves, hanem nekünk, a mi előzetes tapasztalataink, ak-
tuális szükségleteink miatt rokonszenves. Erre az iskola hétköznapijai nem
egyszer szolgáltatnak tanpéldákat, amikor egy-egy kollégialis megbeszélésen,
tantestületi értekezleten kiderül, hogy tanártársak ugyanazzal a gyerekekkel kap-
csolatban másféle érzelmekkel viseltetnek.

A másik szem előtt tartandó körülmény az, hogy az iskolai tanár-tanuló kap-
csolatok nem privát kapcsolatok, hanem szakmai kapcsolatok. Privát kapcsola-
tokban lehet helye a rokon- és ellenszenvek szerinti viselkedésnek (például, ha a
zöldségest ellenszenvesnek találom, bevásárlóhelyet változtatok), a pedagógiai
folyamatban azonban a tanárt nem vezethetik rokon- és ellenszenvei, hanem
szakmai céljai, megfontolásai. Ha tudom, mi a feladatom, miért vagyok felelős,
rokon- és ellenszenveimet kezelni tudom (Falus és mtsai 1989).

E területen a tudatosság hiánya azért probléma, mert ha a pedagógus tevé-
kenységei előfeltevései és érzelmei által vezéreltek, akkor – a vizsgálatok egybe-
hangzó állítása szerint – a segítő figyelmet a jól tanuló, jó magatartású, alkalmaz-
kodó tanulók kapják, a gyengébbek, a problémásak pedig gyakran találkoznak
elutasítással, holott a nagyobb támogatásra nekik lenne szükségük. *A nem is-
mert, nem kontrollált előfeltevések, érzelmek tehát az érdemek szerinti és nem a
rászorultság szerinti pedagógiai gyakorlat alapját adhatják.* Tanulságosak ezzel
kapcsolatban azok a történetek (nem mesék!), amelyek arról szólnak, hogyan tu-
dott valaki kezdődő ellenszenvének úgy fölébe kerekedni, hogy elkezdett jobban
figyelni arra az osztályra, elkezdett „közelebb menni” ahhoz a tanulóhoz, akivel
kezdeti felszínes előfeltevései inkább negatívak voltak. Ez az egyik „titka” a rá-
szorultság szerinti pedagógiai gondolkodásmódra és gyakorlatra való ráhango-
lódásnak.

Az első benyomásra épülő kategorizáció, attribúció, előfeltevés kialakulása, a rokon- és ellenszenvek megjelenése nagyon gyors folyamat, lefolyása percekben, órákban, napokban mérhető.

Ugyanakkor nagyon gyakori az előfeltevésekben való korlátlan hit. Ez fejeződik ki például a következő és az ezekhez hasonló gyakori kijelentésekben: „csak ránézek, tudom, kivel állok szemben”, „első három nap után minden gyerek nyitott könyv számomra”. Az ilyen megnyilatkozások mindenképpen fenntartással kezelendők – a gyerekek, de sokszor a pedagógus számára is beláthatatlan következményekkel járhatnak. Gondoljunk a „skatulyába” szorított tanulóakra, vagy a tanítványaikban – holott csak saját előfeltevéseikben – ismételtelen csalódó pedagógusokra.

Az előfeltevés a napi pedagógiai tapasztalatok hatására tovább változik/változhatna a realitás és a valóban fontos személyiségjegyek megismerésének irányában. Az előfeltevések módosítására azonban főleg akkor kerülhet sor, ha világosak a hétköznapi személyiségelméleten alapuló tanulóképből való kiindulás veszélyei. Ha azonban erről a folyamatról nem tudunk, gyakran előfordul, hogy a tapasztalatokat értelmezzük úgy, hogy ne zavarja előfeltevéseinket. (Például: „Ez a dolgozat most ugyan jól sikerült, de ez csak véletlen.”) – A gyerekek a játéktól kipirulva, felhevülve gyülekeznek csengetéskor az udvaron. X-hez: „Látom, jól játszottál, egészen kipirultál” (mögötte pozitív előfeltevés); Y-hoz: „Látom, már megint agyonrohagáltad magad, egészen vörös vagy, aztán majd az órán pihensz” (mögötte negatív előfeltevés).

A legtöbb információt a gyerekekről az oktatásban és az oktatáson kívüli együttlét, a közös élet szolgáltatja.

Kérdések, feladatok:

- Pedagógiai sikereink, kudarcaink, meglepetéseink, csalódásaink gyakran kapcsolódnak a tanulókról való előzetes véleményünkhöz. Az esetek elemzése, az erről való közös gondolkodás hogyan hasznosítható a későbbiekben?
- Milyen tapasztalatok vannak arról, hogy a tanulók észlelik-e a pedagógusok előfeltevéseit?

Egy-egy osztály tanulói rengeteg dologban hasonlíthatnak egymáshoz, különbözőhetnek egymástól, de a pedagógiai folyamat eredményessége szempontjából nem minden vonás egyformán fontos.

A meghatározó tanulói sajátosságokat keresve az irodalomban már sok értékes megállapítás halmozódott fel. Ezek alapján egyértelműnek tűnik, hogy *nem tarthatók azok a feltételezések, amelyek egy tényezőt tesznek felelőssé a gyerekek tanulási folyamatban való részvételének színvonaláért.* Az egytényezős feltételezések közül a legismertebbek azok, amelyek az oktathatóság és az életkor, az oktathatóság és az intelligencia, az oktathatóság és a nyelvi fejlettség, az oktathatóság és az apa foglalkozása, a család szociokulturális szintje között feltételeznek

kizárólagos összefüggést. E feltételezések tudományosan megalapozott bírálatát ma már jelentős irodalom tartalmazza.

Egyértelműnek tűnik az is, hogy a tanulási folyamatban való részvétel színvonalá mögött *több sajátosság együttes hatását kell feltételeznünk*. Hogy melyek ezek a sajátosságok, erre vonatkozóan nincs általánosan elfogadott álláspont. Ez a helyzet bizonyára összefügg a tanulás-tanítás értelmezésével, folyamatával kapcsolatos kutatások sokféleségével, helyzetével. De adódhat ez abból is, hogy az oktatás komplex folyamata az elemzés számára számos megközelítési lehetőséget tesz jogossá, illetőleg indokolhatóvá.

Ez érthetővé teszi azt is, hogy a szerzők a differenciálás szempontjából lényeges tanulói sajátosságokat keresve szintén eltérő vagy részben eltérő állásponton vannak.

Hozzá tartozik az igazsághoz, hogy nemcsak a differenciálási kritériumok meghatározása terén jellemző a sokféleség, hanem eltérőek a nézetek a tekintetben is, hogy *bízunk-e a tanulói sajátosságok megítélését a pedagógusokra vagy inkább mérőeszközöket adjunk-e a kezébe; az „öndifferenciálásra” gondolva hagyatkozunk-e, hagyatkozhatunk-e a tanulók önismeretére*. Valószínűleg a legfontosabb a tanulók megfigyelése, a pedagógus empátiája, de természetesen a pedagógusok által használható eszközök (kérdőívek, feladatok) használatát nem elvetve. Ilyen módon a tanulók megfigyelése az öndifferenciálás folyamatában szintén kitűnő tapasztalat, tehát ha az önszabályozó tanulásnak nagy jelentőséget tulajdonítunk is, ez nem jelentheti a tanulói ismeretről való lemondást.

Kérdések, feladatok:

- Gyűjtsék össze legalább munkaközösségeken belül, hogy az egyes tanulók megismerésének milyen módszereit alkalmazzák. Melyik megoldásnak mi az előnye, veszélye?
- Beszéljenek meg olyan eseteket, mikor a vizsgálatok más mutattak egy-egy gyerekkel, diákcsoporttal kapcsolatban, mint ahogy arról előzetesen vélekedtek. Milyen gondolkodási utat jártak végig az információk egyeztetése érdekében?

A tanulók sajátosságairól diagnosztikus értékeléssel lehet tájékozódni (Golnhofer–M. Nádasi–Szabó 1993; Golnhofer 2003; Lénárd–Rapos 2008).

Az *értékelés* lényege: tájékozódás annak érdekében, hogy a pedagógiai folyamat következő lépései a valóság ismeretében reálisan megtervezhetők legyenek. Az értékelésnek ez a változata a pedagógiai közgondolkodásban leggyakrabban a tanulók előzetes, megalapozó tudásának a feltáráshoz kapcsolódik. (Például: a témazáró tanulságainak elemzése a továbbhaladás szempontjából; óra eleji ismétlés stb.) A jelenlegi szakmai szóhasználat két tekintetben is kiszélesíti ezt az értelmezést. A pedagógiai folyamat sikeressége szempontjából *nemcsak a tanuló kiinduló tudása lényeges, hanem egyéb sajátosságai is*. Ezek megismerése, *együttes értelmezése alapfeladat*. Abban már lényeges különbségek lehetnek,

hogy egy-egy esetben milyen sajátosságok feltárását tartjuk fontosnak, és ezt hogyan oldjuk meg. A másik változás terminológiai. A hagyományos diagnosztikus értékelés (a kiinduló helyzet feltárása), formáló-segítő értékelés (a tanulási folyamat segítése érdekében), szummatív értékelés (a tanulási folyamat eredményeire való koncentráció) mellett megjelent a szakirodalomban a „fejlesztő értékelés” is (Lénárd–Rapos 2008), amely a diagnosztikus és a formáló-segítő értékelés funkcióit egyesíti, s az adaptív oktatásban kulcsszerepet játszik.

Természetesen minél többet tudunk egy gyerekről, pedagógiai intuíciónkkal minél jobban tudjuk ezeket az információkat kezelni, annál kedvezőbb feltételeket tudunk teremteni a fejlődéshez, a fejlesztéshez.

Ha azonban mégis korlátozásra, ezáltal kiemelésre törekszünk, az adaptív nevelés, oktatás megvalósítása érdekében elengedhetetlen *változatos tanulás-szervezés feltételeire tekintettel*, a következő tanulói sajátosságok megismerése tűnik feltétlenül szükségesnek:

1. *a tanuló megalapozó tudása*, amelyre építkezve kell továbblépnünk (előzetes tanulmányok, elképzelés, hétköznapi ismeret, egyedi tapasztalatok),

Kérdések, feladatok:

- Legalább munkaközösségen belül gyűjtsék össze azokat a megoldásokat, amelyekkel a tanulók előzetes, megalapozó tudásáról tájékozódni lehet.
- A természettudományos tárgyak tanulása, a morális fogalmak értelmezése érdekében különösen fontos lehet a tanulók hétköznapi tudásának, nézeteinek megismerése. Milyen módon lehet a tanítási folyamatban erre tekintettel lenni?

2. *a tanulók aktivitása* (ez különböző jellegű motivációból származhat),

- Van-e az egyes gyerekeket illetően áttekintése arról, hogy mi van aktivitása háttérben? Hogyan tudja ezt a tudását a gyerekekkel való foglalkozás közben kamatoztatni?
- Az egyéni motiváció milyen változatait alkalmazzák?

3. *a diákok önálló tanulásra való felkészültsége* (a differenciálás, az adaptívítás – szervezzük meg bárhogy – feltételezi az egyéni vagy kooperativitásban kifejlett önállóságot),

- Az önállóság megállapításához szükséges valódi önállóságot igénylő feladatokat adni olyan területeken, amelyeken majd ezt igényeljük (feladatmegoldás, szervezés, kutatás stb.). Az önállóság milyen jegyeire érdemes figyelni a különböző területeken? Készítsenek leltárt!

4. *az egyes tanulók fejlettsége a diaktársakkal való együttműködés tekintetében* (a differenciálás, az adaptívítás során sor kerülhet kooperatív – páros,

csoportos – tanulásszervezésre is, amely feltételezi a tanulók együttműködés tekintetében való fejlettségét),

- Van-e olyan tapasztalata/tapasztalatuk, hogy a pedagógussal való együttműködés nem feltétlenül jelenti a tanuló társakkal való együttműködésre való felkészültséget is? Milyen okai lehetnek ennek?
- Hogyan lehet fejleszteni a tanulók egymással való együttműködési készségét?
- Tantestületen belül milyen együttműködési formákban tevékenykednek?
- A tanárok egymással való együttműködési tapasztalatai (pozitív, negatív élmények) segítenek-e a tanulók e tekintetben való megértésében, fejlesztésében?

5. *a tanuló társas helyzetének jellemzői* (a tanulásszervezési módok alkalmazásakor fontos, hogy tekintettel legyünk a tanulók csoporton belüli társas helyzetére – mind a saját, mind a többiek szempontjából),

- Biztosan szoktak végezni szociometriai vizsgálatokat. Előfordult már, hogy más képet kaptak az osztály rejtett kapcsolatrendszeréről, mint amire számítottak? Mi lehet ennek az oka?
- Hogyan lehet figyelembe venni az osztály változatos társas szerkezetét az oktatás munkaformáinak meghatározásakor? Ki mivel próbálkozott eddig? Milyen megoldások váltak be?

Színesíti a képet, hogy mindezek a sajátosságok másképp jelenhetnek meg attól függően, hogy az egyes diákokra mi jellemző intelligencia szempontjából. Howard Gardner (1985) többszörösintelligencia-elméletére kell itt utalnunk. A mai iskola alapvetően az intelligencia hagyományos felfogására épül, ezért a diákok verbális és a logikai intelligenciájának sajátosságai befolyásolják főleg a tanulók iskolai pályafutását. Gardner szerint nyolc intelligenciafajtról beszélhetünk. A verbális és a logikai intelligencia mellett még leírja a vizuális, a kinezetikus, a zenei, az interperszonális, az intraperszonális és a praktikus intelligenciát. Ez a nyolcféle intelligencia a tanuláshoz, a taníthatósághoz különböző módjait jelenti. Ez a nyolcféle intelligencia az egyes emberre különböző összetételben jellemző, mindenkinek vannak erős és gyenge pontjai. Az intelligenciák preferenciái az egyes diákoknál befolyásolják az érdeklődést, a megértést, az elsajátítási folyamat sajátosságait, s azt, hogy milyen módon, formában tudnak a tanulás eredményeiről képet adni. A differenciálás feltételezi az erős sajátosságokra való építést, s egyben szükségessé teszi a kevésbé fejlett területek lehetőség szerinti fejlesztését.

3.3. A kedvező tanulási feltételek megteremtéséről

A kedvező tanulási körülmények között gondolhatunk arra, hogy elegendő tér, idő, eszközrendszer álljon a tanulók rendelkezésére, hogy kedvezőek legyenek a tanulás társas feltételei stb.

A továbbiakban ezek közül kiemeljük a szervezési módokat, a tanulók munkaformáit. A feltételek közül ezt a problémacsokrot azért emeljük ki, mert az adaptivitás az e területen való tisztánlátás nélkül nem tárgyalható, nem megvalósítható; ezt a tisztánlátást sokszor gátolja még, hogy a változatos munkaszervezés egész közoktatást átható gondolata, igénye még nem általános.

A tanulás-szervezési módok három csoportját lehet leírni, a differenciálással, adaptivitással összefüggésbe hozni: frontális munka, kooperatív munka, egyéni munka.

3.3.1. A frontális munkáról

Mára már a frontális munkának két változata alakult ki.

Az első, elterjedt változat a *hagyományos értelmezés*, s azt jelenti, hogy a *tanulók ugyanaz(ok)ért a cél(ok)ért, ugyanolyan tartalom feldolgozásával, azonos időtartamban és gyakran azonos ütemben, párhuzamosan vesznek részt az elsajátítás folyamatában*. A frontális munka eszerint az értelmezés szerint a tanulókkal való egységes foglalkozás a zárt oktatás koncepciójának megfelelően, nem tulajdonítva jelentőséget a tanulók egyéni sajátosságainak.

A frontális munka szervezése nem kötődik az osztály fogalmához. Akár az egész osztály, akár több osztály tanulóiból ideiglenesen működő szervezeti keret, akár az osztályból csak néhány tanuló, akár több osztály együtt vesz részt egy párhuzamos elsajátítási folyamatban – minden esetben frontális szervezésről beszélünk.

A frontális munka alkalmazása nem kötődik kizárólagosan egyik módszerhez sem. Minden tanári és tanuló eljáráshoz kapcsolható hozzá, amely lehetővé teszi a párhuzamos munkavégzést.

Mindannyiunk számára nyilvánvaló, hogy a frontális munka hagyományos és általános alkalmazása során a különböző tanulók hasonlóságának illúziójára építünk, aminek természetes következménye, hogy az e szervezési módban való tanulás nem mindenki számára igazán (eléggő) fejlesztő, hanem csak azok számára, akik tényleg olyan szinten állnak az előzetes tudás szempontjából, mint amit az egész osztályról feltételezünk, és akik közösen jól aktivizálhatók.

A frontálisan szervezendő óra, órarészlet tervében, vázlatában a cél(ok), a tartalom, a didaktikai feladatok, a módszerek, az eszközök meghatározása az oktatásba bevont tanulók számára *közösen* történik – akár az osztály egészéről, akár csak néhány tanulóval van szó.

Mivel a frontális munka e változatában nem lehet vagy nem szokás a tanulók közötti különbségekre tekintettel lenni, ezért általában a közepesek („a nagy átlag”) számára történik a tervezés. Tanulságos ellentmondás ugyanakkor, hogy ezt a „közepesek” számára készült tervet aztán a legjobb tanulók közreműködésével realizálja a pedagógus.

Az alapszituációból adódik, hogy az oktatás során a *pedagógus direkt irányítása (a pedagógusok aktuális szóbeli instrukciója) dominál* (Buzás 1974, 1980). Milyen problémákra utal az irodalom?

1. A különböző szerzők gyakran említik a pedagógus és az egyes tanulók között kialakuló *kommunikációs zavart*. Konkrétan: nem minden tanuló érti ugyanúgy, amit a pedagógus mond (előzetes tudása, pillanatnyi állapota miatt); illetve a tanulóktól érkező visszacsatolást a pedagógus nem értelmezi megfelelően, azaz egy vagy néhány tanuló válaszát, hozzászólását mint az egész osztály megnyilvánulását értékeli.
2. Jellemzően alakul a frontális munkában *a tanulók szereplése*. A különböző előmenetelű tanulóknak különböző lehetőségeik vannak: a jó tanulók gyakrabban és jelentősebben az új ismeretfeldolgozás folyamatában szerepelnek, a gyengébb tanulók ritkábban és főleg összefoglaláskor, ismétléskor, ellenőrzéskor kerülnek sorra (Weiss 1974).
3. Az egyes gyerekek részéről passzivitás, meg nem értés stb. miatt gyakori a tanulási folyamat időnkénti megszakítása, a mozaikszerű részvétel, a teljes leállás. Az oktatás perifériájára szorult gyerekek között természetesen felerősödnek a konkrét pedagógiai szituációtól független akciók, elkezdnek mással foglalkozni, megélnék a tartalmukban, formájukban nem kívánatos egymás közötti kapcsolatok. Ezek a jelenségek veszélyeztetik a pedagógussal együtt haladni tudó s kívánó gyerekek munkáját is, hiszen közömbös vagy éppen ellenséges, de mindenképpen zavaró körülmények között kell tanulniuk. A pedagógus számára pedig olykor alig elviselhető terhet jelent a fegyelmezés.
4. A frontális munkára alapvetően jellemző a tanulók közötti interakciók szegényessége, még abban az esetben is, ha az alkalmazott módszerek (megbeszélés, vita) elvben nem zárják ki a tanulók közötti kapcsolatokat. A tanulók közötti együttműködés illegális formájaként dítik a sűgás, a „puskázás” stb.
5. Mind a fegyelmezési problémák, mind az együttműködés illegális formái gyakran vezetnek konfliktusokhoz a pedagógus és az osztály, illetve a pedagógus és egyes tanulók között.

Kérdések, feladatok:

- A felsorolt problémák egy része jól megfigyelhető tanítási órán. A saját órán történő megfigyelés helyett egymás óráin érdemes hospitálni, a választott szempont szerint jegyzeteket készíteni, majd megbeszélni a tapasztaltakat.

Röviden szólva: *a frontális munkának ez a változata csak a tanulás lehetőségeit kínálja fel a tanulóknak, a feltételeit nem biztosítja.*

Ezért a frontális szervezési mód körülményei között az eredmények szummatív értékelése sok esetben feszültségekkel terhes. Az értékelés nem lehet reális, mert az elsajátítás egyéni feltételeit nem lehetett biztosítani – az értékelés ugyanakkor szigorúan egyénre szabott.

Ilyenkor számításba kell venni, hogy a frontális munka hatása nem egyformán érinti az egyes tanulókat. Mindig van több-kevesebb gyerek az osztályban, akik nem tudnak és/vagy nem akarnak részt venni a nem rájuk méretezett frontális munkában. Azokat, akik lefelé térnek el az oktatás során figyelembe vett szinttől – elhagyjuk, akik kiemelkednek ebből a szintből – közömbössé válnak, esetleg egy bizonyos idő után lefelé nivellálódnak.

Az egyéni sajátosságokra nem figyelő frontális munka tehát a tanulók különböző irányú és mértékű fejlődésének kedvez – és nem hunyhatunk szemet afelett, hogy ez az irány nem mutat mindig a nevelési célok felé, hogy ez a mérték sokszor a minimumot sem éri el.

Kérdések, feladatok:

- Mi szól az egységesség mellett a pedagógus szempontjából?
- Elképzelhető-e, hogy a tanulóknak a tanítási óra hatásáról megváltozott tudásáról a frontálisan szervezett óra végén a pedagógus képe nem pontos? Ennek felderítésére végezzen ki-ki vizsgálatot! A tanulók óra eleji tudását vesse össze az óra végi tudással!
- Sok gondot okoz, hogy a tanulók nem tudják/nem akarják folyamatosan követni a frontálisan szervezett tanítási órát, ún. melléktevékenységet végeznek. Ez még az általunk tehetőségesnek tartott vagy a képességeikhez alulteljesítő diákok esetében is így lehet. Miért lépnek ki a tanulók a pedagógiai folyamatból? Ennek adott gyerekekre, osztályra vonatkozó megismeréséhez hozzásegíthet a gyerekek megfigyelése, egyéni beszélgetés, oldott osztályfőnöki órán zajló beszélgetés.
- A gyerekek jelentős része jól érzi magát az egyéni sajátosságokra nem figyelő frontális munkában (a legkevésbé jó tanulók is). Mi lehet ennek az oka?

A gyermekekre, ifjakra figyelés igénye, a differenciálás olyan megvalósítására törekvés, amelyben nagy szerepe van a tanuló önszabályozáson alapuló fejlődésének, kitermelte Európában a 20. században a frontális munka egy olyan másik változatát is, amely csak a nyílt oktatás vagy a nyílt oktatás elemeit beemelő pedagógiai koncepció keretében alkalmazható.

A frontális munka nyílt oktatás keretében alkalmazható változatában úgy valósul meg az egységesség, hogy az az osztály/a csoport tagjainak ismeretén alapul, s a tanulók lehetőséget kapnak a sajátosságaik szerinti munkára. Ebben az esetben a frontális munka alkalmazható az adaptív oktatás érdekében. A frontális munkára vonatkozóan a hagyományos értelmezésben megadott jellemzők közül ekkor csak az érvényes, hogy a feldolgozott tartalom és az időtartam azo-

nos, de nem szorítanak az azonos célok, nem kap szerepet az azonos ütem. A frontális munka e változatának lényegi jellemzője, hogy nemcsak a tanulás lehetőségeit, hanem feltételeit is biztosítani tudja a tanulók számára.

A frontális munka e változatában a direkt irányítás helyett a tanítás-tanulás folyamata a pedagógus és a tanulók együttműködésének eredményeként alakul, a pedagógus és a tanulók közös céljaival a háttérben. Az osztályban, a csoportban a pedagógus és a tanulók között a kommunikációs kapcsolatok kétirányúak, s nagy szerepük van a tanulók közötti interakcióknak is. Természetesen ezzel együtt jár a hagyományos frontális elhelyezkedési mód alkalmankénti átalakulása – egy olyan ülés mód, flexibilis elhelyezkedési mód, hogy a gondolatcsere közben a tanulók egymás felé fordulhassanak, egymás arcát is láthassák.

Az adaptív oktatás érdekében alkalmazott frontális munkában jórészt megelőzhetők a kommunikációs zavarok, a közös gondolatcsere alkalmat ad a nézetek tisztázására. A tanulók az ilyen jellegű folyamatokban gyakran kerülnek javaslatlételi, döntési, véleményezési szituációba.

A frontális munka e változatára jellemző a tanulók közötti interakciók gyakorisága, tartalmi, formai változatossága; segítése, a megbeszélés, a vita a tanulás természetes közege. Ezzel az attitűddel természetesen együtt jár, hogy a tanulók a tanár állításaihoz, elvárásaihoz is önállóan viszonyulnak – ami a belső meggyőződés, a bizalom okán való egyetértést, elfogadást éppen úgy jelentheti, mint több indoklás igényelését, esetleg módosító javaslatok megfogalmazását stb.

A frontális munka e változata alkalmazható például a közös magatartási szabályok megbeszélésekor; a közös élmények feldolgozásakor; közös programok előkészítésekor; tapasztalatcsere érdekében; egyéni élményekről való beszámoló alkalmával; divergens problémák különböző megoldásmenetének bemutatása érdekében; önálló kutatómunkáról csoportos vagy egyéni beszámoló meghallgatása idején stb.

A tanulók hozzájárulása az oktatás tartalmának feldolgozásához saját lehetőségeik mértékében történhet, felerősítve ezzel az egymástól tanulás lehetőségét. Ennek persze alapfeltétele az az attitűd, amelyik a pedagógus tudásával, véleményével nem egyező tanulói kijelentésekhez, véleményekhez nem „lesöprően” viszonyul, hanem kíváncsi az e megnyilvánulások mögötti okokra, a tanulók eltérő véleményét nem egyszerűen rossznak, hanem másnak gondolja – még akkor is, ha valamit már tanított, ha valamiről volt már szó. Ehhez persze türelem kell. De a szükséges türelem természetes forrása a gyerekek, ifjak tudásának komolyan vétele, és annak elfogadása, hogy amit gondolnak, ahogy gondolják, nem véletlen – mindennek racionális és/vagy érzelmi és/vagy észlelésbeli okai vannak. Ennek a pedagógusi magatartásmódnak a modellértéke a tanulók számára nem becsülhető túl sem aktuálisan, sem perspektivikusan.

A frontális munka e változatában folyó közös munka (leggyakrabban megbeszélés, együttes tevékenység) biztosítja a résztvevők érdeklődését, befogadó vagy alkotó aktivitását, ennek következtében a pszeudo „fegyelmezési” problémák éppen túlmotiváltság miatt jelenhetnek meg, és jó esetben inkább örömet okoznak a pedagógusnak, mint bosszúságot. A frontális munka e módjára készülni „pontosan” nem lehet. Inkább több variáció elgondolása ajánlható, nagyon széles szaktárgyi háttéren.

A frontális munkának ez a változata nem vezet egyenesen az összegező-lezáró értékeléshez, hiszen az elsajátítás során nem az egyetlen alkalmazott szervezési mód. Tehát az egységes elsajátítás, egyéni értékelés dilemmája ebben az esetben nem jelentkezik.

A tanulás során az a természetes, hogy a tanulók ugyanazzal kapcsolatban szereznek tapasztalatokat, ugyanazon gondolkodnak – és nem feltétlenül ugyanarra jutnak, főleg nem egyszerre. Ehhez feltétlenül szükséges az oktatási időhöz való rugalmas viszony, vagyis az óracentrikus szemléletmód helyett az időben elnyúló folyamatban való gondolkodás.

Összefoglalva tehát megállapítható, hogy a frontális munkának két változata alakult ki. A tömegoktatás szervezési módjaként, akár kizárólagosan is alkalmazható frontális munka; a tanulók egyéni sajátosságaival nem számoló frontális munka differenciálásra nem alkalmas. A tanulóknak csak a tanulás lehetőségét kínálja fel, feltételeit nem biztosítja; aki tud és akar együtt haladni a pedagógussal, az megteheti. Az utóbbi években a közoktatásban is kialakult a frontális munkának egy olyan, a tanulók egyéni sajátosságainak ismeretében realizálható változata, amely úgy jelenti az egységességet, hogy közben módot ad az egyéni sajátosságok megnyilvánulására, figyelembevételére. A frontális munka e változata ezért nemcsak a tanulás lehetőségeit, hanem feltételeit is biztosítja a tanulók számára, s így abban az esetben, ha a differenciálást biztosító munkaformákhoz kapcsolódik, besorolható az adaptív oktatást lehetővé tevő szervezési módok közé.

3.3.2. A kooperatív munkáról

A kooperatív munka lényege, hogy 2 tanuló párban vagy 3–6 tanuló csoportban kölcsönös gondolatcserében old meg kapott vagy vállalt feladatot. Pedagógiai hatékonyságának forrása a páron, csoporton belül kialakuló kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok dinamikája.

A kooperatív munka jelentőségét a 20. század elején kibontakozó reformpedagógiai mozgalom ismerte fel, a pedagógiai folyamat tanulócentrikus megközelítésének keretében. Mára a kooperatív munkának már kialakult a zárt oktatásba beillesztett változata is.

Zárt oktatás esetén az osztály a pedagógus instrukciójára történő átmeneti tagozódását jelenti a tanítási óra rövidebb-hosszabb időszakára kapott feladat megoldása érdekében.

Nyílt oktatás vagy a nyílt oktatás elemeit is érvényesítő oktatás esetén a csoportok alkothatják az osztály részét is, de lehetnek osztályok feletti is; tevékenységük szorítkozhat a tanítási órára, de túl is nőhet azon; a közösen megoldandó feladatokat kaphatják is, vállalhatják is, ki is találhatják maguknak.

A kooperatív munka szolgálhatja a pedagógiai munka változatosabbá tételét is, valamint a differenciálást, az adaptivitást is. Ez utóbbi azért lehetséges, mert nemcsak a tanulás lehetőségét, hanem feltételeit is biztosítja a tanulók számára. A kooperatív munkával kapcsolatban leginkább a következő problémákon érdemes elgondolkoznunk: a pár-, illetve csoportalakítás; a párok, csoportok belső struktúrája; a tanár irányító szerepe a kooperatív munkában; a közös munka értékelése; a kooperatív munka fejlesztő hatása.

Ami a *csoportalakítást* illeti, a párok, csoportok a pedagógus által létrehozhatók, engedélyezhetők, szabadon alakulhatnak. A választott megoldás a nevelési-oktatási folyamatban a pedagógiai céloktól, a tanulók együttműködés szempontjából való fejlettségétől, tudásától, érdeklődésétől, rokonszenvi kapcsolataitól, az egyének társas helyzetétől függhet. A zárt oktatás esetén inkább egy-egy szempont alapján való csoportalkotás az általános, nyílt oktatásban vagy annak elemeit tartalmazó pedagógiai folyamatban a csoportok többféle szempont együttes mérlegelése, érvényesülése alapján jönnek létre a párok, a csoportok.

Kérdések, feladatok:

- Ha nincs még sok gyakorlatuk a kooperatív munka szervezésében, vagy inkább az egyszempontú pár- vagy csoportalakítással próbálkoztak eddig, érdemes célzottan tájékozódni a szakirodalomban. Amikor saját álláspontjukat alakítják, érdemes azoktól az egyoldalúságoktól is óvakodni, amellyel egyes szerzőknél találkozhatnak.
- Egyáltalán nem biztos, hogy az osztály minden tanulója érett egy adott időpontban a kooperatív munkára. Ezt hogyan kezelnék tanulásszervezés szempontjából?

A párok, de értelemszerűen még inkább a csoportok *belső struktúrája* sokszor vet fel kérdéseket. Az alapkérdés az, hogy legyenek-e szerepek (tanár által meghatározott, rögzített szerepek) a csoporton belül. Tehát legyen-e csoportvezető, jegyző, a többiek magatartására felvigyázó stb. a csoportban, vagy a pedagógus ilyeneket ne határozzon meg, a csoport működése közben majd kitermeli a szükséges szerepeket, s működés közben alakítja azok tartalmát, s kapcsolja hozzá a személyeket. Világosan kell látni: ha a szerepekre vonatkozóan a pedagógus közli személyi döntéseit, sérülnek a kooperatív munka lehetőségei, amelyek abból adódnak, hogy a tagok között kölcsönös függési, felelősségi, ellenőr-

zési viszonyok vannak, sérül az önszabályozás folyamata (az, hogy mindenki irányító és irányított), megjelennek az alá- és fölérendeltségi, szabályozott viszonyok. Persze ilyen esetekben is értékes a csoportmunka – végül is gyakorolhatják a csoport tagjai az együttműködést – de ezek a változatok a csoportmunka zárt oktatáson belüli megvalósítását demonstrálják. Kár lenne a kooperativitás pedagógiai lehetőségeivel nem élni.

Kérdések, feladatok:

- Vitassák meg, mi szól a kívülről szabályozott és az önszabályozó csoportmunka mellett!
- Vegyünk részt a pedagógiai szaknyelv fejlesztésében! Mit jelenthet az a kifejezés, amelyet ma olyan gyakran lehet hallani, hogy „kooperatív csoportmunka”?

Ha a *pedagógus megváltozott szerepét* vizsgáljuk, ki kell térnünk a kooperatív munka tervezésére, irányítására. A csoportmunka *tervezésének* lényege a *zárt oktatásban* a differenciálás érdekében a cél-tartalom-csoport ismerete alapján a *csoportfeladatok megfogalmazása*. A *csoportokhoz igazodás* jelentkezik a feladatok tartalmában, nehézségi fokában, mennyiségében, az instrukció különböző mértékű részletezettségében, önellenőrzési támpontok megadásában. Ezt a munkát megnehezíti a kezdeti időszakban, hogy a csoport nem egyszerűen a gyerekek összege, hanem újszerű minőség. A csoportcsapatosságok megismerése után biztonságosabb lehet a tervezés, de a csoportok fejlődése, változása mindig előidézhet váratlan helyzeteket.

Az alaphelyzetből következik, hogy e szervezési mód esetében a pedagógus *indirekt, a feladatokon és a tanuló társakon keresztül történő irányítása dominál*. A *közvetett ráhatási módok nagyon fontosak, mert döntően ezeken múlik, hogy a céltudatosan összeállított csoportokban a csoportra méretezett feladatok megoldása során ne csak a tanulás lehetőségei, hanem a feltételei is adottak legyenek az egyes gyerekek számára*.

Abból indultunk ki, hogy a közös feladat kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyokat teremt a tanulók között. Ennek eredménye a tanulók között kibontakozó egymásra hatás rendszere. Ezeket a hatásokat elemezve a következő típusokat tudtuk elkülöníteni: a tanulók követelményeket támasztanak egymással szemben; a csoport tagjai kölcsönösen értékelik egymás munkáját, magatartását; csoporton belüli vagy kívüli tagokat állítanak egymás elé példaképül; a csoporttagok felvilágosítják egymást az adott helyzetben általuk helyesnek tartott magatartás módjáról. Az egymásra hatás során regisztrálható formák számos változata és kombinációja fordul elő. Az egymásra hatások minősége változó, illetve az értékes egymásra hatási formák mellett vagy éppen helyett számos, az együttműködést zavaró vagy éppen lehetetlenné tevő megnyilvánulást is tapasztaltunk.

Az egymásra hatások minősége, mennyisége, arányai döntően a csoportok összetételének függvénye. Érdekes és jellemző, hogy ebből a szempontból *nem a tanulmányi eredmény, nem a szociometriai kapcsolatrendszer a döntő, hanem az, hogy a tanulók együttműködési színvonalra milyen.*

A tanulók közötti közvetett ráhatási formák mellett a *pedagógusnak a csoport tevékenységéhez kapcsolódó beavatkozásai, a közvetett ráhatási módok* különösen figyelemre méltóak. A közvetett ráhatási módok variációit elemezve a következő típusokat lehetett kiszűrni: követelménytámasztás, értékelés, példaállítás, tudatosítás, valamint ezek komplex változatai. E beavatkozások hatásának közös jellemzője, hogy alkalmazásuk eredményeként a csoporton belül a tanulók között az egymásra hatások gyakoribbak lesznek, értékesebbé válnak, az értékesebb elemek személyiségformáló hatása növekszik a kevésbé értékesek rovására, megnőnek az esélyei a konfliktusok nevelő hatású feldolgozásának. Úgy találtuk, hogy a közvetett ráhatási módok számának növekedése a csoporton belüli közvetett ráhatási formák mennyiségi növekedését idézi elő. Típusbeli összefüggést nem találtunk, azaz bármilyen közvetett ráhatási mód kiválthat bármilyen közvetett ráhatási formát.

Azonban azt is meg kell állapítanunk, hogy a fenti összefüggés nem minden csoport esetében egyformán intenzív, a *közvetett ráhatási módokra érzékeny és közömbös csoportokat* egyaránt találtunk. Elemzés alapján megállapítható, hogy azok a csoportok nem reagálnak ezekre a hatásokra, amelyek az együttműködés szempontjából egyöntetűen fejletlenek, tehát a konfliktusmentes, nem alkalmazkodó csoportok. A többi csoporttípus esetében úgy találtuk, hogy az együttműködés szempontjából fejlett tanulók „veszik” és társaiknak továbbítják a pedagógus ilyen irányú hatásait, s igyekeznek ezeknek a közös munka során érvényt szerezni.

Azt lehet mondani, hogy a pedagógus „csoportra célzott” megnyilvánulásai nagyon lényegesek, ami nem azt jelenti, hogy nincsenek közös tennivalók valamennyi csoport viszonylatában.

Így minden csoportban figyelemmel kell kísérni a feladatmegoldás tartalmi-logikai útját, hogy meg lehessen adni a szükséges segítséget. Emellett természetesen még reagálni kell az együttműködésre, a közvetett ráhatási módokkal célszerűen kell segíteni a közös munkát. Konfliktusmentes, alkalmazkodó csoport esetében ez a gördülékeny együttműködés nyugtázásánál nem jelent többet. A konfliktusos csoportok esetében arra érdemes ügyelni, hogy beavatkozásainkkal az együttműködés szempontjából fejlettebb tanulók pozícióit, s ezzel várhatóan hatását erősítsük. A konfliktusmentes, nem alkalmazkodó csoportok esetében – ha ilyen az előzetes csoportalakítási megfontolások ellenére mégis lenne – a más csoportokba való besorolás, vagy egyéb munkaformában való foglalkoztatás látszik megnyugtatónak.

Kérdések, feladatok:

- A csoportfolyamatok hatékony befolyásolásának módjáról tájékozódva korábbi vizsgálatunk alapján úgy tűnik, hogy a kollégák nem használják ki a csoportmunkából adódó lehetőségeket, nem élnek tudatosan a közvetett ráhatási módokkal. Néhányan azt jelezték, hogy nem avatkoznak bele a csoportfolyamatokba, még konfliktusok esetén sem (Falus és mtsai 1989). Milyen megfontolás lehet e megoldás mögött?
- Ugyanebben a kutatásban a pedagógusok többsége a következő megoldások alkalmazásáról számol be: a pedagógus eldönti a vitát; igazságot tesz; „lerendez”, szidással, fegyelmezással, hatalmi szóval „rendet tesz”; rávezeti a csoportot a helyes megoldásra; a tanulót másik csoportba helyezi stb. Mi lehet ezeknek a reakciómódoknak a hátterében?

A pedagógus segítő *értékelése* a végigkíséri csoportmunkát. A csoportmunka lezárása után a csoport képviselője vagy munkamegosztásban a csoport tagjai beszámolnak a közös munka eredményéről. A pedagógus csoportra szabott értékelő tevékenységének nagyon fontos szerepe van, mert – mint ezt a kutatásaink során készült magnetofonfelvételek bizonyítják – a csoportok feldolgozzák és a későbbiekben, a következő órákon megpróbálják érvényesíteni a visszacsatolás tanulságait. Ezért főbenjáró kérdés, hogy mire terjed ki az értékelés. Azokkal érték egyet, akik sem a csoportnak, sem a csoporttagoknak nem adnak osztályzatot, pontokat. *A csoportmunka értékelésének adekvát formája a szóbeli, a csoportra, esetleg az egyénekre mint a csoport tagjaira irányuló értékelés.*

A csoportok fejlődése szempontjából nagyon lényeges, *mire irányul az értékelés.* Egyértelmű, hogy a csak teljesítményre koncentráló értékelés nem elég hatékony, mert úgy figyelmeztet a hibákra, úgy ösztönöz magasabb teljesítményre, hogy nem mutatja meg a hozzá vezető utat, nem hívja fel a figyelmet az együttműködési problémákra, a javítás módjára. Pedig erre szükség van, mert az együttműködésből adódó tapasztalatok értelmezésére nem minden gyerek képes, sőt, azt mondhatjuk, minél kevésbé fejlett egy tanuló, annál kevésbé. Nagyon érdekesek ebből a szempontból is azok a kutatási eredményeink, amelyek arra utalnak, hogy a csoporton belüli rendbontást, együttműködési problémákat éppen azok a tanulók nem érzékelik, akik ezek forrásai (Bábosik–Nádasi 1975).

Hatékonyabb az az értékelés, amely a teljesítményszempontok mellett az együttműködés jellegére is utal. Ez ugyanis lehetővé teszi a gyerekek számára az együttműködés során szerzett tapasztalatok értelmezését, megerősíti az ilyen szempontból értékes tapasztalatelemek hatását, a kevésbé értékesek kiszűréséhez pedig hozzájárul. Az ilyen típusú értékelés segíti a gördülékenyebb együttműködést a közös munka következő alkalmában, tehát a csoportok fejlődésében nagyon jelentős szerepet tölt be.

Kérdések, feladatok

- Mi lehet az oka annak, hogy sok kolléga szívesen osztályozza a csoportmunka eredményét, mind csoport-, mind egyéni szinten?
- Beszélgessenek arról, milyen nevelési hibákat lehet elkövetni akkor, ha a pedagógus a tanulók (általában pontosan át nem látott) munkafolyamatát, teljesítményét osztályozza, pontozza a csoporttársak (mondjuk a csoportvezető) értékelése alapján.

A kooperatív munka személyiségfejlesztő hatásának fő jellegzetességeivel jelentős irodalom foglalkozik. A következőkben csak azokra a várható eredményekre utalnék, amelyek abból adódnak, hogy a csoportmunkában lehetőség van az egyes tanulók sajátosságainak figyelembevételére, a differenciáltság biztosítására.

Annak következtében, hogy a tanulók társas sajátosságainak megfelelő csoportokba kerülnek, s közösen kell dolgozniuk a feladatmegoldás érdekében, társas téren sokat fejlődhetnek. Azáltal ugyanis, hogy *együtt kell működniük, nagyon kell figyelniük egymásra*. Ennek lehetséges következményei:

- Fejlődik a gyerekek empátiás (beleérző) képessége, ennek eredményeként változik, fejlődik társas hatékonyságuk színvonala, valamint toleranciaképességük.
- Az együttműködés során új oldalról és jobban megismerik egymást, átalakul az osztály kapcsolatrendszere.
- A csoporttagok reakciói alapján minden gyerek rengeteg tapasztalatot szerez arról, hogyan látják, hogyan értékelik mások; ez a korrekatív szociális élmény erőteljesen hat az egyes tanulók önértékelésére.
- Az együttműködés során a gyerekek tapasztalatokat szereznek az együttműködés célszerű és azt zavaró módjairól.

Azáltal, hogy a *feladatmegoldásban* különösebb rizikó nélkül mindenki részt vehet, hiszen a belső korrekció megelőzi a nyilvánosságot; azáltal, hogy minden gyerek azt csinálhatja, amit tud vagy amit szeretne, de ugyanakkor tanúja is a többiek tevékenységének,

- csökken a tanulási folyamatban a szorongás és ugyanakkor növekszik a tanulási kedv; a csoportmunka kedveltsége a gyerekek körében egyértelmű;
- fejlődnek a közös feladatmegoldáshoz szükséges eljárások, mentalitás terén: beszélgetés, vita, mások meghallgatása, minden gondolat, ötlet „beadása” a közösbe stb.;

- minden tanuló profitál a pedagógiai folyamatból, s ez mind a gyerek tanulásában, mind a teljesítményekben, mind neveltségi szintjének változásában jelentkezik.

A kooperatív munka személyiségfejlesztő hatása sajátosan jelentkezik az egyes tanulók esetében – nem mindenki fejlődik mindenben egyformán intenzíven. A „nevelődés” területe, mértéke függvénye annak, hogy az egyes gyerek mire érett, illetve hogyan alakult – a pedagógus ráhatási módjaival tudatosan befolyásolva – a csoportján belüli hatásrendszer.

Kérdések, feladatok:

- A szakirodalom főleg a kooperativitás tanulókra gyakorolt hatásával foglalkozik. Holott a szervezési módok alkalmazása a pedagógusra is figyelemre méltó hatással van. Saját tapasztalataik alapján érdemes lenne ezeket a hatásokat számba venni.

Összefoglalva: kooperatív (párban folyó és csoportmunka) munka az egyes tanulók számára a differenciált tanulási feltételek biztosítását eredményezheti, tehát alkalmazása nagyon eredményes lehet.

A párban folyó munka, a csoportmunka alkalmazása azonban nem automatikusan eredményez jó színvonalat. Az alkalmazásokról való helyes döntés a *zárt oktatás* körülményei között feltételezi a tanulók tudásában, aktivizálhatóságában, önálló munkavégzési szintjében, együttműködési sajátosságaiban és társas helyzetében való tájékozottságot. E sajátosságok ismeretében lehet az egyes gyerekek számára a megfelelő párba, illetve csoportba helyezéssel a tanuláshoz a kedvező szociális feltételeket és a csoport számára megfelelő szintű feladattal a tudásbeli továbblépés körülményeit biztosítani. A közös tanulás során kibontakozó hatásrendszer értékességi szintje, nevelő hatása a pedagógus által – az egyes tanulók és a csoport mint egység sajátosságainak ismeretében – alkalmazott közvetett ráhatási módokkal emelhető.

A *nyílt oktatás* elemeit érvényre juttató oktatásban szervezett kooperatív munka a tanulók tanulási és szociális önállóságán alapul, és azt fejleszti.

A csoportmunka személyiségfejlesztő hatása differenciált. Nem minden tanuló fejlődik egyformán a csoportmunka során őt ért impulzusok hatására, viszont – pedagógiailag tudatos, körültekintő alkalmazása esetén – mindenki nevelési céljainkkal adekvát módon és irányban változik.

3.3.3. Az egyéni munkáról

Az a jól ismert helyzet, hogy a gyerekek csendben, egyénileg dolgoznak, többféle dolgot jelenthet. Ha az értékelés bizonyos alkalmait (pl. dolgozatírás) leszá-

mítjuk, akkor is legalább négyféle pedagógiai helyzetet jelenthet a gyerekek egyéni munkája:

- A gyerekek frontálisan szervezett órán *párhuzamosan*, ugyanazon dolgoznak, a megoldásra való felkészültségük színvonalától függetlenül.
- A gyerekeket „*képességeik*” alapján két, három rétegre bontotta a pedagógus, az egyes rétegek tanulói más-más feladaton dolgoznak.
- A gyerekek tanulás szempontjából fontos egyéni sajátosságaik közel eső volta miatt kapnak vagy választanak azonos feladatot, amelyen egyénileg dolgoznak.
- A gyerekek *személyre szabott vagy vállalt feladaton* dolgoznak.

Nem lehet kétséges, hogy e változatok pedagógiailag különböző minőségeket jelentenek a megegyező forma ellenére.

A hagyományos frontálisan szervezett órán a gyerekek egyéni munkája párhuzamosan, felkészültségükre való tekintet nélkül zajlik; arra alkalmas, hogy a tanulók ismételten reménytelenül szembesüljenek saját hiányosságaikkal, korlátaikkal. Ez a megoldás tehát differenciált fejlesztésre nem alkalmas.

Nem tekinthető differenciálásnak az a megoldás, amikor az osztály *képesség-rétegekre* (jók, közepesek, gyengék) bontása – esetleg ültetése is – határozza meg azt, hogy melyik réteg milyen feladatot fog kapni. Figyeljünk fel ezzel kapcsolatban három problémára.

A pedagógiai köznyelvben a képességfogalom – mint erről korábban is gondolkodtunk már – rendkívül bizonytalan tartalmat takar. Korábbi vizsgálataink, tapasztalataink alapján megalapozottan állítható, hogy a kollégáknak az egyes gyerekek képességeiről való álláspontja a tanulói teljesítmények tendenciája alapján fogalmazódik meg, hogy a tanulóval kialakult – nemegyszer a teljesítménnyel egybe nem eső – „kép” fejeződik ki benne, s a képességek minőségéről való vélemény nehezen változik. Ennek a gyakorlatnak jellemzője, hogy az oktatás során a képességekhez való igazodást tekinti feladatának (a jók nehéz, a gyengék könnyű feladatot kapnak) –, ami szintrögüléshez vezet. Ezért illúzió az, hogy az ilyen igazodó gyakorlat esetében a képességrétegből való ki- és az abba való bekerülés természetes és gyakori jelenség lehet. Holott ezt az igényt rendszeresen emlegeti az irodalom is, s az interjúkban is előfordult olyan megfogalmazás, hogy ezek a képességrétegek természetesen nem lehetnek merevek. Rákérdésre azonban kiderült, hogy a helyváltoztatás szórványos. A lehetőségben való bizodalom valószínűleg nem egyéb merő önáltatásnál, hiszen a megoldás alkalmazásának személyiségfejlesztés-beli kockázata nyilvánvaló. Nem

véletlen, hogy az e tekintetben iskoláskorukban traumatizálódott pedagógusok („hiába tanultam akármennyit, nem tudtam kijutni a gyengék skatulyájából”; „hányszor szégyenkeztem, mert a gyenge padsorban ültem”) a képességek alapján megszervezett egyéni munkát indulatosan utasítják el. Tehát a három probléma: a „képességek” bizonytalan értelmezésének ingoványos talaján soroljuk a gyerekeket különböző rétegekbe; a feladatokat ehhez a vélt színvonalhoz igazítjuk; ezáltal a tanulók – elenyésző kivétellel – rétegük foglyai lesznek. A képességek alapján való rétegekbe sorolás tehát nem a differenciált fejlesztést segíti, hanem a meglévő különbségeket tovább növeli, rosszabb esetben a vélt különbségeket valósággá változtatja, ezáltal a szelekció eszközévé válik (M. Nádasi 2003a).

Differenciálásra alkalmas (részben egyénre szabott és teljesen egyénre szabott) egyéni munka

A részben egyénre szabott munka a következőképpen lenne jellemezhető: a gyerekek tanulás szempontjából fontos egyéni sajátosságaik közeleső volta miatt kapnak vagy választanak azonos feladatot, amelyen egyénileg dolgoznak.

Néhány kiegészítés az értelmezéshez:

- Az előzetes tudás és egyéni munkavégzés terén való fejlettség figyelembevétele mellett az egyes tanulóknál a feladat meghatározásakor az aktivizálhatóság is fontos szempont. Arra szeretnék ezzel utalni, hogy előzetes tudás és munkavégzési szint terén való hasonlóság esetén is előfordulhat, hogy egyes gyerekek egyedi aktivitási érzékenységük miatt inkább az egyéni, mások inkább a tanulók közötti együttműködésre alapozó szituációkban tudnak nagyobb intenzitással, kitartóan dolgozni.
- A feladatok hasonló tanulókra méretezése mind a feladat tartalmában, mind mennyiségében, mind a feladatmegoldáshoz adott instrukciók részletzettségében kifejezésre juthat. Lényeges, hogy az e tekintetben *hasonló tanulók köre dinamikusan változhat* – ez a megközelítés a merev rétegekben való gondolkodást kizárja. A hasonlóságot mutató tanulók létszáma tehát változó, az osztályon belül kialakuló tagolódás nem stabil. Ezért nem találok szerencsésnek erre a megoldásra a differenciált rétegmunka kifejezést alkalmazni.
- A tanulói sajátosságok hasonlóságát figyelembe vevő feladatmeghatározás, feladatválasztás sem tudja kivédeni azt, hogy ne adódjanak az egyes gyerekek munkájában periódusok, pillanatok, amikor elbizonytalanodnak, elakadnak, elfáradnak és tévednek vagy kikapcsolnak. Végül is nem gépekről, hanem emberekről, gyerekekről van szó.

A teljesen egyénre szabott munka az egyes tanulók számára a legkedvezőbb módon biztosítja a differenciált tanulás feltételeit, a tanulók egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételével.

A differenciáló egyéni munka az elsajátítás differenciált feltételeit biztosítja a tanulók számára. Lehetővé teszi, hogy minden tanuló mindenkori saját szintjéről továbblépve, egyéni elsajátítási folyamatban tudja egyre jobban megközelíteni a nevelési, oktatási célokat, a követelményeket, vagy tudjon azokon – saját lehetőségeit kihasználva – túllépni.

E szervezési mód célszerű alkalmazásának feltétele a tanulók előzetes tudásában, aktivizálhatóságában, egyéni munkavégzés terén való fejlettségükben megvalósított tájékozódás mellett az igazodó-fejlesztő jellegű, egyénileg feldolgozható feladatok megtalálása a *zárt oktatásban* a pedagógus, a *nyílt oktatásban* a tanuló részéről.

A differenciáló egyéni munkát megalapozó *tervezőmunka* lényege: diagnosztikus értékeléssel annak megállapítása, hogy bizonyos oktatási célok, követelmények szempontjából *az egyes tanulók hol tartanak*, azaz milyen előismereteik vannak, a kapcsolódó jártasságok, készségek tekintetében mi jellemző rájuk.

Zárt oktatás esetén ezután következik:

- az így kialakult kép, az aktivizálhatóság és az egyéni munkavégzés szempontjából való fejlettség egybevetése, s ezek alapján az adott helyzetben *a gyerekek közötti hasonlóságok, különbségek megállapítása*,
- a célok ismeretében a hasonló tanulók számára *a feladat kiválasztása vagy megfogalmazása*.

A *nyílt oktatás* elemeit érvényesítő gyakorlatban a diagnosztikus értékelés után a folyamat másképp alakul:

- a diagnosztikus értékelés eredményeinek megismertetése, megbeszélése a tanulókkal,
- a továbblépéshez alkalmas feladatok felajánlása,
- a feladatok tanulók által történő kiválasztása, lényegében az öndifferenciálás.

A differenciálás, öndifferenciálás alapvető feltétele a pontos diagnózis s a diagnosztikus értékelés eredményeinek ismerete, mind a pedagógus, mind a tanuló által. Így tud a pedagógus megfelelően igazodva fejlesztő feladatokat ajánlani, s a tanulók így tudnak ezek közül (vagy ezeken kívül) reálisan választani. Nem elég körültekintő tehát az olyan megoldás, amikor különböző („könnyű, köze-

pes, nehéz”) nehézségű feladatokat adunk a gyerekek elé azzal, hogy válasszanak, melyik megoldására érzik magukat képesnek. Ebben az esetben a tanulóknak úgy kell dönteniük, hogy nem tudnak semmi lényegeset a feladat és saját tudásuk belső kapcsolatáról, s ugyanakkor korlátozza őket saját önértékelésük, önismeretük.

A tervezőmunka végső célja olyan, a tanulók sajátosságait figyelembe vevő feladat(ok), feladatrendszer(ek) létrehozása, amelyeknek megoldása eredményeként – tanórai segítséggel (pedagógus, társak, eszközök) – a tanulók biztonságosan érik el a számukra megállapított követelményeket, akár kapják, akár választják azokat.

A hagyományos oktatási feltételek esetén a tervezés során az is eldöntendő, hogy milyen módon fog történni a feladatok közvetítése; a tanári közlést, a feladatlapot, az írásvetítőt, a táblát, a számítógépet (esetleg párhuzamosan többet is) fogjuk-e használni.

Abban az esetben, ha a feladatközvetítés eszközeit előre el tudjuk készíteni (feladatlap, írásvetítő-fólia), nagyon fontos, hogy ezek hibamentesek, jól olvashatóak, áttekinthetőek, esztétikai szempontból megfelelőek legyenek. A félreérthető, rosszul olvasható, áttekinthetetlen, nehezen kezelhető feladatlapok zavaró következményei az órán jelentkeznek. Ennek következtében a tényleges munkára fordítható idő csökken.

A feladat(ok) formába öntésekor szükséges annak eldöntése is, hogy mikor, milyen formában biztosítjuk az önellenőrzés, önértékelés támpontjait. E szervezési mód alkalmazása során megoldhatatlan, hogy a pedagógus minden tanuló-nál reagálni tudjon az elsajátítási folyamat minden mozzanatára, ezért szükséges gondoskodni az önértékelés megfelelő módjairól, eszközeiről, mert csak ezáltal lehet biztosítani a megerősítés, a korrekció szükséges gyakoriságát.

A tanulási folyamat *irányítása* alapvetően *indirekt*, az egyes tanulók esetében a segítségnyújtás *direkt szakaszaival*.

Az irányítás jó színvonalú megoldásához a tanulók egyéni munkájáról való folyamatos információgyűjtés szükséges. Ez biztosítja, hogy kiegészítő tapasztalatokat szerezzünk a tanulók önálló egyéni munkavégzési szintjéről (ami majd a következő tervezés során jól kamatozik), ugyanakkor a tanulók tevékenységének folyamatos figyelemmel kísérése hozzájárul a nyugodt, elmélyedésre alkalmas tanulási körülmények kialakulásához, állandósulásához, valamint ez a feltétele annak is, hogy szükség esetén értékelést, segítséget lehessen adni. Természetesen ez az információgyűjtés nem jelenthet túl gyakori, indokolatlan beavatkozást, mert ezzel nem segítenénk, hanem hátráltatnánk a gyerekeket. Ha a pedagógus nem törekedne a tanulók megfigyelésére, mintegy kilépne az oktatási folyamatból (pl. adminisztrálás, pénzszámolás), akkor a gyerekek szemében is csökkenne saját tevékenységük fontossága, ők is gyakrabban foglalkoznának

mással – ugyanakkor lehetetlenné válna az irányítás, bizonytalanná válna a következő alkalomra történő tervezés.

Az egyéni munka során gyakran adódik olyan helyzet, hogy a tanuló kezdeményezi a kapcsolatfelvételt a pedagógussal. Fontos, hogy minden ilyen törekvést észrevegyünk, és türelmesen, személyre szólóan, ösztönzően reagáljunk. A szervezési mód adta lehetőségek lényege sikkad el a segítségtől való elzárkózás esetén, hiszen még nem minősítő értékelés, hanem tanulás, elsajátítás folyik; s nem az a lényeg, hogy a gyerekek csináljanak valamit, el legyenek foglalva, hanem, hogy sikeresen lépjenek előre – a nekik megfelelő szinten és mértékben – a tanulási folyamatban.

A *segítségnyújtás* általában akkor eredményes, ha *feltárjuk a megtorpanás okát*. Csupán néhány gyakori okot említenék: tévedtünk a feladat meghatározásakor, a feladat végül is nem a tanulóhoz méretezett (hiányosak vagy részlegesek az előismeretek, nem megfelelő szintűek a feladat megoldásához szükséges jártasságok stb.); nem elegendő vagy nem megfelelő az instrukció; nem olvasta a gyerek végig az utasítást; vagy bizonyos szavakat félreértett, félreolvasott; beleunt a gyerek az intenzív munkába; aktuális személyes problémák miatt fáradékonyság, figyelmetlenség stb.

Az okok változatossága miatt a *segítségadás módja* is sokféle lehet. Az *érdekeltségi szintet növelni lehet* például értékeléssel, az egyéni felelősségre való hivatkozással, az együttérzés kifejezésével, a követelmények ismételt megfogalmazásával stb. A *tartalmi segítség* lényegében az instrukciók megértését és a feladatmegoldást szolgálja. Az instrukció megértése érdekében szükség lehet az egyszerű végigolvasztatásra, meg nem értett fogalmak értelmezésére, kiegészítésére, pontosítására. A *feladatmegoldás* érdekében sor kerülhet az előismeretek pótlására, felidezésére (kérdések segítségével, közléssel, a használható forrás, pl. tankönyv, füzet, szótár megjelölésével); az összefüggések felismerésének segítésére (kérdéssel, kiegészítő közléssel, analógiára való hivatkozással, pótfeladattal); a hibák feltárására (önellenőrzésre biztatással, az önellenőrzés támpontjainak kijelölésével, kérdéssel, közléssel) stb. Nem nyújtana megfelelő segítséget a pedagógus, ha a tanulói kérdésre csak megismételné az előzetes instrukciót, ha sztereotip fordulatokkal térne ki a válaszadás elől, ha készen adná a jó választ, a megoldást. Pedagógiailag nem menthető ilyen esetekben sem a letorkolás, a leintés, a gúnyolódás.

A segítségnyújtással kapcsolatban nem lehet nem szólni arról, hogy ez szellemileg nagyon megterhelő, mert hiszen sokszor és gyorsan kell „váltani”, az eltérő gondokat érzékelni, a megfelelő pedagógiai megoldást megtalálni. Ezért külön is hangsúlyoznám, hogy a segítségadáshoz érdemes felhasználni a legkülönbözőbb segédleteket (tankönyv, táblázat, kézikönyv stb.), s a segítségnyújtást részben egyénre szabott munka esetén rá lehet bízni az azonos feladaton dolgozó ta-

nulóra is (köznapi tapasztalat, hogy a gyerekek gyakran hamarabb érzékelik egymás problémáit mint a felnőttek).

Az irányítás során gyakran visszatérő helyzet, hogy egyes tanulók – esetleg váratlanul – előbb fejezik be munkájukat. Ilyen esetekben az aktivitást, a differenciált fejlesztés folyamatát kiegészítő feladatokkal lehet fenntartani.

Nem használná ki a pedagógus az egyéni munka adta lehetőségeket, ha nem törődne azokkal, akik előbb lesznek kész, ha a tanulókra bízna, hogy mivel foglalkozzanak a felszabaduló időben, ha formális, nem tanulmányi jellegű feladatot adna.

Hasznos, ha az óra vagy órarészlet végén sor kerül az *értékelésre*. Pedagógiai leleményt igénylő óraszervezési gond, hogy a feladatok értékelése ne jelentsen a gyerekek egy része számára holt időt – hiszen érdekeltségük gyakran csak saját feladataik megoldásában van.

Törekedni kell arra, hogy az értékelési szempontok egyértelműek legyenek, a helyes megoldás kiderüljön, a javításra mód nyíljon. Az értékelés lehetőleg ne csak a teljesítményre, hanem indokolt esetben az egyéni munkavégzés jellegére is térjen ki, a helyes munkaszokások kialakulását lehet ezzel segíteni.

Ismételten felvetődő kérdés: adhatunk-e azonos jegyet, pontszámot különböző nehézségű feladatok helyes megoldására; vagy adjunk a könnyebb feladatra rosszabb jegyet, ezzel is érzékeltetve, hogy hiába a jó minőségű elsajátítási folyamat, nem azonos nehézségű feladatról van szó. Ebben a kérdésben értékelési rendszerünknek az az alapvető dilemmája jelenik meg, hogy a jelenlegi gyakorlatban nem válik eléggé szét a formáló-segítő értékelés és az összegező-lezáró értékelés funkciója, alkalmazási területe.

Tekintettel arra, hogy a differenciálást szolgáló egyéni munka egyértelműen az ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés szolgálatában áll, célja az elsajátítás és nem a megméretés, az értékelés alapvető szempontja csak az lehet, hogy a gyerek hol tart a célokhöz, követelményekhez vezető úton, mennyit fejlődött önmagához képest – ennek megismerhetőségét várjuk, reméljük a teljesítménytől. Megítélésem szerint ezt elég kifejezésre juttatni közös javítás, megbeszélés, szöveges értékelés során. Ez az értékelési gyakorlat egyben új energiákat szabadíthatna fel az elsajátítási folyamat számára, hiszen a teljesítményszorongás helyébe a kisebb-nagyobb tanulási perspektívák mozgósító hatása léphetne.

Azáltal, hogy a feladat adása, választása az irányítás és az eredmények értékelése során lehetőség nyílik a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevételére, biztosítható az a feltételrendszer, amely garantálja, hogy az egyes tanulók jó színvonalon érik el a közös követelményeket, számolva persze a fejleszhetőség határaival (amelyek mögött állhatnak adottságbeli hiányok is, olyan halmozott szociokulturális hátrány is, amelynek legfeljebb csak enyhítése, de feloldása nem képzelhető el a tanítási órán), s persze határtalanságával is. A frontális munka

hagyományos alkalmazásában a legtöbb fegyelmezési problémát okozó gyerekek (mert túlságosan le vannak maradva, vagy mert már tudják, amivel foglalkozni kellene, és/vagy a társaktól való pszichológiai izoláció teljesen természetellenes helyzetét hosszú távon nem tudják elviselni), a pszichikailag sérült gyerekek, az együttműködés szempontjából fejletlen tanulók ebben a szervezési módban köthetők le, fejleszthetők leginkább az eddig tárgyalt munkaszervezési módok közül.

Azáltal, hogy a gyerekek erőikhez mért feladatot kapnak, érdeklődésüknek megfelelő feladatot választhatnak, elérhető számukra a jó teljesítmény, a siker – *pozitív beállítódás* alakulhat ki vagy erősödhet meg az ilyen módon (is) *tanult tárgyhoz, magához a tanuláshoz*. Biztosítható az *egyéni tanulási módszerekben való fejlődés*, s a tanulókhöz reálisan méretezett feladatok segítik a *helyes önértékelés* kialakulását, elindíthatnak az önértékelés terén korrekciós folyamatot.

A tanulók egymás közötti kapcsolatai a részben egyénre szabott munka során nem túl gyakoriak – bár az azonos feladaton dolgozók között a kölcsönös segítségnyújtás szorgalmazandó –, a *kapcsolat a feladattal és a pedagógussal* meghatározó. Ezért az e téren való fejlődés regisztrálható elsősorban.

Összefoglalva: a részben egyénre szabott és teljesen egyénre szabott munka a *differenciált tanulási feltételeket* biztosítja. Célszerű alkalmazása zárt oktatás esetén feltételezi a tanulók előzetes tudásának, aktivizálhatóságának, önálló, egyéni munkára való alkalmasságának ismeretét; a nyílt oktatás elemeit érvényesítő gyakorlatban a diagnosztikus értékelés eredményeinek megismertetése szükséges a tanulóval az adekvát feladatválasztás érdekében.

A gyerekek tudásbeli hasonlósága vagy különbözősége esetén is sikerrel alkalmazható ez a szervezési mód. Azonban, ha egyes tanulók aktivizálhatósága az egyéni munka keretei között nem oldható meg jó színvonalon, vagy éppen állandó segítségre szorulnának, hatékonyabb lehet a pedagógussal vagy a társakkal való együttműködésre építő szervezési módok alkalmazása.

A részben egyénre szabott munka fejlesztő hatása a tanulók teljes körében regisztrálható, bár nem mindenkinél azonos nagyságrendű.

3.3.4. A szervezési módok változtatásáról, szimultán alkalmazásáról

Az eddigiek alapján talán logikusnak látszik, hogy az adaptív oktatás szükséges-se teheti a változatos óraszervezést. A szervezési módok melletti döntést aktuális nevelés-oktatási céljainak, a tananyag jellege, a rendelkezésre álló idő, az oktatás körülményei, a pedagógus szakterületi, pedagógiai, pszichológiai felkészültsége, a tanulók sajátosságairól való tudás, az aktuális tanár-tanuló, tanuló-tanuló viszony, valamint az érintettek testi-lelki állapota befolyásolja.

A gyakorlatban jól ismert a szervezési módok változtatott alkalmazása, ez az egyes szervezési módok eredményességéhez alapvetően szükséges lehet. Így például a csoportmunka megkezdése előtt, a csoportteljesítmények bemutatásakor természetesen adódik a frontális szervezési mód.

Az adaptivitást helyesen értelmezve nem kétséges, hogy nemcsak a szervezési módok változtatásának, hanem szimultán – időben párhuzamosan – alkalmazásának is gyakran van indokoltsága a pedagógiai munkában. A szimultán tanulásszervezés garantálja, hogy a tanulók a szintjüknek, sajátosságaiknak leginkább megfelelő munkaformában tanuljanak, tevékenykedjenek, ezáltal a munkaformák sajátos hatásrendszere valóban hatékonyan érvényesüljön.

Arról van tehát szó, hogy egy tanítási órán előfordulhat, hogy egyes gyerekek teljesen egyénre szabott feladaton dolgoznak, mások csoportmunkában; egyes gyerekek részben egyéni munkában, mások páros és csoportmunkában stb.

Javasolható, hogy a tanulói sajátosságokra tekintettel szervezett frontális munka mellett – tanári döntés alapján – más szervezési módban tanulás ne folyjék. Ennek legalább három oka van.

Az egyik: ha a frontális munka – mint az remélhető – izgalmas közös gondolkodás, eszme- és véleménycseré vagy közös tevékenység választott feladattal, akkor a kirekesztettség érzése uralkodhat el azokban a tanulóknak, akik párhuzamosan más feladaton dolgoznak akár egyénileg, akár párban, akár csoportban.

A másik: ha az oktatás egy helyen, mondjuk az osztályban zajlik, a tanulóknak olyan helyzetben kellene feladataikra összpontosítaniuk, amely helyzetben – éppen a közös iránti érdeklődés miatt – ez nem várható el tőlük.

A harmadik: a frontális munkának ez a változata a pedagógus és a tanulók együttműködésének folyamatában alakul, de a pedagógus ki-kilépése ebből a menetből – mert az egyénileg, párban, csoportban dolgozók segítséget kérnek – a tanuló számára zavaró, a tanár számára rendkívül megterhelő.

Inkább javasolható, hogy egyszerre, egymással párhuzamosan, szimultán módon az összes többi szervezési módban tanuljanak, tanulhassanak a gyerekek, mert ezek a feladaton, a tanulótársakon, a tevékenységen keresztül valóban indirekt irányításon túl csak alkalmanként teszik szükségessé a pedagógus direkt irányítását. Ez a megoldás tehát a pedagógus számára sem jelent elviselhetetlen terhet – megfelelő gyakorlottság esetén.

A szimultán szervezés természetesen nemcsak a tanítási órán lehet célszerű, hanem az iskola teljes tevékenységrendszerében. A tanítási órán kívüli szituációkban azonban ezt elképzelni sem tudjuk másképp.

Kérdések, feladatok:

- Érdemes számba venni, hogy egy-egy osztályfeladat megoldásakor milyen szervezési módokban dolgoznak párhuzamosan a gyerekek. Mennyi pedagógiai megfontoltság van ezek mögött?

4. AZ EGYSÉGESSÉGTŐL AZ ADAPTIVITÁSIG VEZETŐ ÚTRÓL A GYAKORLATBAN

Kérdés, hogy amiről a szakirodalom ír, amiről a képzések, továbbképzések szólnak, megvalósítható-e a gyakorlatban, nem csak egyszerűen illúzió-e. A továbbképzések tapasztalatai alapján meg lehet állapítani, hogy akit megérint a téma, az elkezd másképp (adaptivitáscentrikusan) látni, másképp (adaptivitáscentrikusan) dolgozni, s ez az érzékenység az adaptivitásra hihetetlen szakmai energiákat szabadít fel.

A következőkben *a szerzők engedélyével* négy szöveg szól mindarról, amiről eddig beszéltünk, amelyek tükrözik a téma gyakorlati lehetőségeit, az átállás – valószínűleg – tipikus nehézségeit, felismeréseit, örömeit.

4.1. Nyílt oktatás, öndifferenciálás 3. osztályban

A Köznevelés 66. évfolyamának 18. számában egy érdekes írás jelent meg. Arról van szó benne, hogy a pedagógiában tanultak hatására (ha komolyan veszik, amiről szó van) mi történhet a gyakorlatban. Az ELTE Neveléstudományi MA szak 2010. tavaszán végzett hallgatója, *Schubert Zita*, aki pályakezdő tanító, beszámol arról, hogyan talált rá a pedagógiaoktatás hatására a nyílt oktatásra, azon belül a főleg egyéni differenciálásra, s a sok sikeres egyéni önszabályozó folyamat hogyan alakítja az osztály egészének légkörét, a saját szemléletmódját.

A húsvéti ajándékot nem mindig a nyuszi hozza

Az én gyakorlatom még nyúlfarknyi, de már én is rengeteg rajzot, nyuszt őrízgetek a fiókjaimban, ahogy ezt Hilbert Zsuzsi is teszi. Nagyon fontosak ezek az ajándékok számomra, mindet elteszem rendre, vigyázok rájuk, mindhez emlék fűződik. Az én fiókom mélye, remélem, sokáig gyarapodni fog még gyermeki munkákkal, vannak azonban olyan ajándékok, amelyet nem tudok a fiókom mélyére tenni. Ezeket a fejemben, de főleg a szívemben őrzöm.

A főiskolán Hilbert tanárnő azt tanította nekem, hogy a differenciálásban az első és legfontosabb, hogy mindig azt tartsuk szem előtt, hogy „mindannyian mások vagyunk”, minden kisgyermek más és más. Mindenki egyszeri és megismételhetetlen. Az a harmadik osztály is, ahol tanítok, 9–10 éves individuumok

közössége. Mindenki erős és jó valamiben, és mindenki más területen szorul fejlesztésre, segítségre. Matekot ebben a tanévben kezdtem a 3.a-ban tanítani. Félttem, hiszen, magas az osztálylétszám, 29-en vagyunk, és mint ahogy az előbb említettem, ahányan, annyifélék. Nem „gyerekanyag”, nem massa, egyéniségek mindannyian.

Még az év elején fel kellett mérnem azt, hogy ki hol tart matematikából. Írtunk egy „dolgozatot”, amire készülni nem kellett, aminek természetesen nem a megszerezhető jó jegy volt a célja, hanem az, hogy a gyerekek és én lássuk azt, hogy mi az, ami még nem megy annyira, mint szeretnénk, mi az, amit szeretnénk, ha jobban menne. Természetesen mindenki más területen szorult segítségre. Minden kisgyerek dolgozatát – mint mindig – szövegesen értékeltem, minden tanuló esetében kiemeltem azokat a területeket, amik nagyon jól mennek, és azokat, amelyek nem annyira.

A matekórákon elkezdtük a 3. osztályos tananyagot. Itt az akadályokat mindenki másképp vette. Akik nagyon biztos tudással érkeztek 3.-ba, azoknak nem volt gondjuk, akik kevésbé biztossal, azok a gyerekek érezték, hogy vannak pótolnivaló hiányosságok. De mindenki pontosan tudta, hogy mely területen vannak ezek.

Egy reggel gondoltam egy nagyot: elővettem egy dobozt, ebbe beletettem mindenféle matekfeladatot. Sokat. Nagyon sokat. Elsős, másodikos és harmadikos gyerekeknek valót is.

Az egyik év eleji órán kivettem a dobozt a tanári asztalra. A gyerekek persze kérdezték, hogy mi az, mi van benne. Mondtam, hogy aki kész a feladatával, megnézheti. Jöttek sorban.

„A miénk?” – kérdezték. „Vehetünk belőle? Melyiket vehetjük ki?” „Amelyiket szeretnétek” – válaszoltam. Először csodálkoztak, végül mindenki kivett belőle valamit magának. Érdekes: mindannyian olyan feladatot választottak, amilyenre valóban szükségük volt. Egyre többen jöttek és turkáltak. A feladatok gyorsan fogytak. Kivettem egy másik dobozt, azt elneveztük postaládának. Oda kerültek be a megoldott feladatok. Aztán a gyerekek azt kérték, hogy legyenek szabályok. „Rendben, és mik legyenek azok?” Közösen megbeszélték, hogy milyen szabályokat szeretnének. Fontos, hogy

- mindig legyen tele a doboz, mert akkor mindig válogathatok kedvem szerint,
- 10-nél többet ne vihessek el egyszerre,
- ha elvittem, megpróbáltam, mégis úgy érzem, hogy nem megy, visszatesszem, és vehessek helyette másikat,
- ha nem sikerült elsőre megoldanom, de nagyon érdekel a feladat, akkor megpróbálom egy másik gyerekkel közösen megoldani. Ha közösen sem

megy, akkor visszateszem. Valójában bárkitől kérhetek segítséget, akiről úgy gondolom, hogy segíteni tud nekem,

- ha sehogy sem megy, mégis azt érzem, hogy nem tudok megválni attól a feladattól, akkor kérek segítséget a tanító nénitől. Ha közösen úgy határozzunk, hogy eltesszük későbbre, mert ehhez még fejlődnöm kell, akkor azt a feladatot félretesszük, és később visszatérünk rá,
- amit kiválasztok, annak mindig nekiállok, mindig megpróbálom megoldani,
- bármikor lehessen turkálni, amikor a kötelező feladatokat megoldottam.

Ez oda vezetett, hogy néhány héten belül már az udvarra is vittek magukkal a gyerekek feladatokat, és gondoskodtak a hétvégi elfoglaltságról is, sőt, aki délután hamar megírta a leckét, az nagyon örült, mert maradt idő a turkálóból válogatni és feladatokat megoldani. Az első hónapban 500(!) darab feladat fogyott el a dobozból. És ezek a feladatok természetesen mind megjelentek megoldva a postaládában. Én pedig csak javítottam, javítottam, javítottam boldogan.

Mindenki gyakorolt, s közben írtuk a dolgozatokat, mint mindenki más. Én minden dolgozat végére odaírtam az értékelést, mint mindenki más. Az egyik délután, amikor a postaládát ürítettem, és szedtem ki a javítanivalókat, boldogabb voltam, mint a Földön bárki más. Leveleket találtam a feladatok közt. Ilyeneket: „Kedves Zita néni! Légy szíves hozzá! nekem olyan feladatokat, amiben csak összeadás és kivonás van 100-ig, mert nekem az nem megy!” És ilyeneket: „Szeretném, ha hoznál nekem szorzást, meg osztást, mert én azt gyakorolni szeretném, hogy legközelebb ne hibázzak!” És volt még ilyen is: „Ha hoznál nekem, Zita néni olyan feladatokat, amik a dogában voltak, akkor én azokat megoldanám, attól okosabb lennék, és megírnám újra a dogát, és az már jobban sikerülne, mint az előző!”

Ezeket a leveleket nem tettem a gyerekrakozok közé a fiókom mélyére, hanem betettem a táskámba. Mindennap velem vannak. Fontos üzenetet tartalmaznak számomra a differenciálásról. A gyerekek tanították meg nekem, mit jelent a gyakorlatban a differenciálás.

A levelekben foglaltaknak megfelelően az őszi szünetre mindenkinek borítékba tettem, amit kért. Névre szóló üzeneteket írtam melléjük, amelybe fontosnak tartottam beleírni, hogy ez nem házi feladat, a feladatok megoldása egyáltalán nem kötelező. A szünet utáni első tanítási napon jöttek a 3.a-sok, és nagyon izgatottak voltak mindannyian. Leültek, és bár reggelizni készültünk, előkerültek a borítékok. Szakadtan, gyűrötten, használtan(!). Mindenki megoldotta az összes beletett feladatot. A gyerekek alig várták, hogy visszaadhassák nekem a gyűjteményt, boldogok voltak, izgatottak, várták a reakciót. Persze egészen meglepett, erre nem számítottam. Heteken keresztül javítottam és értékel-

tem a rengeteg feladatot, a postaláda pedig csak telt, csak telt. „Sosem fogok a végére érni...” – gondoltam. Ma már tudom, hogy ebben reménykedhettek, hogy sosem fogok a végére érni a feladatok javításának.

A téli szünet előtt kis tanítványaim már szóltak jó előre, hogy ugye nem fogom elfelejteni a borítékokat?! Nem felejtettem el, gondosan összekészítettem mindenkinek a magáét. A gyerekek boldogan számoltak, én boldogan javítottam.

A tavaszi szünet azonban idén nagyon rövid volt. Valóban, ahogy Zsuzsi írta, úgy gondoltam, az én szorgos kis csapatom nagyon megérdemli a pihenést, most elmaradnak a borítékok. Igen ám, de a szünet előtti utolsó napon nekem szegezték a szokásos kérdést: „Hoztál borítékokat?” „Nem” – válaszoltam, „Rövid a szünet, pihennetek kell!” Ekkor megint furcsa dolog történt: az egyik kislány sírva fakadt, a többiek felháborodtak, és azt mondták, van még pár órám, gyorsan pótoljam a hiányosságaimat! Mit volt mit tenni? Elrohantam, összekaptam a könyveimet, és az egyéb forrásokat, és elkezdtem fénymásolni és nyomtatni. Fogtam a 29 darab borítékot, ráírtam a neveket, és bevitettem az osztályba. Kiosztottuk ezeket üresen. Kitettem a rengeteg feladatot, és lehetett válogatni, ki milyen és mennyit szeretne magának a szünetre. Azt a képet sosem felejttem el: egy-egy gyerek rikkancsként kínálta az egyes feladatlapokat: „Ki kér maradékos osztást?”, „Nálam van szöveges feladat, ki kér?” És a gyerekek jöttek, mentek, válogattak, csereberéltek, mentek fénymásolni maguknak a könyvtárba, és gyűjtögettek. Sokat, nagyon sokat vett magához mindenki. Nem 10-et, sokkal többet, hogy biztosan elég legyen. Azt mondták, nem baj, ha nem lesznek meg minddel a szünet végére, mert lehet azt utána is csinálni.

A szünetnek vége, rengeteg megoldott feladat érkezett vissza, és rengeteg boríték kerül elő a szabadidőben, a matekórákon, ha valaki hamar készen van a kötelező feladatokkal.

Én idén a húsvéti ajándékot nem a nyusztól, hanem az én szorgalmas harmadikos osztályomtól kaptam. Attól a közösségtől, ahol mindenki más és más: másban jó, másban nem jó; mást szeret, mást nem szeret; mást tud, mást nem tud. Egy dologban azonban egyformák: azt szeretnék, ha azt a tényt mindenki elfogadná, hogy *minden gyerek más és más...*

4.2. Úton az adaptivitás felé

Petőiné Fábri Zsuzsa, matematika szakos tanár, az ELTE fejlesztő pedagógia továbbképzési szakán 2010 tavaszán végzett. Szakdolgozatában beszámol arról, mit tesz, mit gondol, mit érez, miközben 7. osztályos tanítványaival az adaptív oktatás megvalósítása felé halad. Hozzájárulásával a dolgozatból a következőkben három részlet bemutatása következik.

Kik kerüljenek egy csoportba?

A kolléganő korábban nem alkalmazta a csoportmunkát. Beszámol arról, milyen körülmények között, milyen szempontokat mérlegelve állította össze a 7.c osztály csoportjait matematikaórára, az algebrai kifejezések bevezetése témakörében. Azt is jelzi, hogy az osztály más tantárgyban sem dolgozott ezelőtt ebben a szervezési módban.

A téma

Az órák témájaként azt a tananyagot választottam, ami a tanmenetemben következik: az algebrai kifejezések bevezetése.

A tervezés

Elsőként megkérdeztem a gyerekeket, hogy van-e kedvük „kicsit másképp” tanulni a matematikaórákon, ami az eddigiektől leginkább abban tér el, hogy gyakran fogunk csoportban, illetve párban dolgozni; és remélem, hogy minél többször sikerül érdekes, olykor játékos feladatokkal találkozniuk. Örültem, hogy igent mondtak. Tudják, hogy tanulok egy iskolában a tanításról, és ezért is fontos ez nekem.

Bevontam kollégáimat is. A félévi osztályozó értekezleten, mint mindig, most is szóba kerültek a gyerekekkel kapcsolatos tanulási problémák. Ennek kapcsán megemlítettem, hogy tanulok egy új tanulás-szervezési módszert és szemléletet, amelyet alkalmazni fogok az óráimon, és bízom abban, hogy ez hatással lesz a gyerekek tanuláshoz való hozzáállására. Kértem kollégáimat, figyeljék a gyerekeket, és mondják el tapasztalataikat, hogy a tanulságokat közösen felhasználhassuk a gyerekekkel való tanulási gondok, sikertelenségek enyhítésére.

A félévi szülői értekezleten a szülőknek is megemlítettem a matematikatanulásba „becsempézett” újdonságokat, amelynek a jelen lévő szülők nagyon örültek.

Ezután hetekig terveztem a további lépéseket, kerestem a feladatokat, az ötleteket, gyártottam az eszközöket.

Elővettem az osztály nemrég készített szociogramját, összeszedtem a jegyzeteimet, emlékeimet a matematika- és osztályfőnöki órákról, közös programjainkról. Megnéztem, hogyan tudnék négyfős csoportokat csinálni úgy, hogy abban lehetőleg olyan párok legyenek, akik szívesen dolgoznak egymással, és a négy ember között se legyen kibékíthetetlen ellentét. A 26 diákot 5 négyfős és két háromfős csoportra osztottam, és úgy gondoltam, hogy a háromfősök a gyakori páros munkában is hármasban fognak dolgozni. Az osztály nagyobbik részének csoportosítása könnyen ment, de van három peremhelyzetben lévő tanuló. Fontos volt számomra, hogy ők is kipróbálhassák magukat csoporthelyzetben. Az egyik háromfős csoportba tettem azt a peremhelyzetű kislányt, akit szinte senki sem szeret (viszont ő matematikából ügyes), ahol a másik két csoporttag sem kötődik nagyon erősen egymáshoz, és matematikából szorulhatnak segítségre. A másik két peremhelyzetű gyerek (egy fiú és egy lány) egy-egy négyfős csoportba került. Van három olyan tanuló is az osztályban, akikről úgy érzem, hogy a matematikát már régen „feladták”, ebből kettőnek viszont a legjobb barátja ún. „jó matekos”, és remekül aktivizálható az órákon, és náluk már a páros munka is nagyon hatékonyan bizonyult eddig is. A harmadik volt a legkeményebb dió (ő egy fiú), neki egy olyan csoportot akartam találni, ahol esetleg van esélye a szerepváltásra: mellé tettem egy barátját és egy olyan „jó tanuló” lányt, akinek a segítőkészsége és szerénysége kimagasló. Bajban voltam azzal a nagyon nehéz körülmények között élő fiúval (most is új nevelőszülőkhöz való kerülés kényszerítette iskolaváltásra), aki szinte napokkal ezelőtt csöppent az osztályba, hiszen róla szinte semmit sem tudtam.

A társas helyzetük, aktivizálhatóságuk és együttműködési szintjük figyelembevételével mellett a legutóbb írt matematika-felmérőjük eredményét is szem előtt tartottam. Ezekre támaszkodva összeállítottam a minden tekintetben heterogén csoportokat.

Nagy munka volt, és nem is voltam egyértelműen elégedett az eredménnyel.

De tudtam, hogy változtathatok rajta, ha szükségesnek látom.

4.3. Az első csoportmunkás óra után

Próbálkozásaink után gyakran megelégszünk globális reakcióval: megkönnyeb-
bülünk, lemondóak leszünk. Azonban tanulni abból, ami velünk történik, csak
akkor tudunk, ha differenciáltan tudjuk értelmezni, elemezni a tanítás-tanulás
során történeteket. A kollégánő önreflexiója nemcsak saját továbblépését segíthe-
ti, hanem mások számára is inspiráló, kipróbálásra csábító lehet.

Tapasztalatok

A terem átrendezésének módját, a csoportok összetételét már az előző órán megbeszéltük, gyako-
roltuk. Azt kértem a gyerekektől, hogy az új ülésrend, ha lehet, legyen készen becsöngetésre, és ők
mindenre emlékezve, a megbeszélt módon vártak.

Meglepő volt a számomra, hogy a „másfajta” teremrend automatikusan meghozta bennem a
„másfajta” magatartást. Pl. a két hetes ugyanúgy kint állt a táblánál, mint máskor, és ez egy ki-
csit „komikusnak” tűnt most. Megbeszéltük, hogy azokon az órákon, amikor így ülünk, a hetes je-
lentsen a helyéről, és senkinek sem kell felállni.

A másik, ami meglepő volt számomra hogy ebben az „új hangulatban” idegennek tűnt a házi
feladat el nem készítéséről történő bejelentés, majd a pontozó kérdése: „Kap fekete pontot?” Így
ezt mondtam: Most, ennél az új anyag tanulásánál nem büntetek senkit a házi feladat hiányáért, de
szeretném nyomatékosan felhívni a figyelmeteket arra, hogy a házi feladat továbbra is része – úgy,
mint eddig – a gyakorlásnak, aki elmulasztja, kevesebbet gyakorol, és elképzelhető, hogy így keve-
sebbet fog tudni. Furcsa érzés volt, hogy annyi minden „kell” erre az órára: feladatlapok, 6 db kézi
tábla filcekkel, táblatorlókkel, kártyák, az óravázlatom stb., hogy a megszokott holmik, pl. a napló
hirtelen olyan idegennek és nem odavalónak tűnt.

A „fegyelem” is más volt. Kezdve azon, hogy többnyire csak „profilokat” láttam, nem a gyere-
kek teljes arcát – a teljes arcokat inkább a gyerekek látták, hiszen ők ketten-ketten szemben ültek
egymással, nekem pedig oldalt. Nehezebb volt elérni, hogy mindenki rám figyeljen, hogy el tud-
jam mondani, mi lesz a mai órán, és el tudjuk kezdeni a munkát. Természetesen tudom, hogy nem
nagyon dolgoztak még csoportban az elmúlt 6 és fél évben, így teljesen érthető volt, hogy ez az új-
donság erejével hatott rájuk, és az lett volna érdekes, ha ugyanúgy viselkednek, mint eddig, mintha
nem történt volna semmi.

Az 1. feladat megoldásánál jól működött a kézi tábla, és többnyire jól működött a csoportos
megbeszélés is. A feladatonkénti ellenőrzésnél megnéztük mind a hat táblát és elmondtuk, melyik
jó és miért, illetve még arra is rájöttünk, hogy a hibásak mit értettek félre. Úgy tűnt, hogy a megoldás
megbeszélésénél többen figyeltek, mint amikor az egyéni munkák megoldását beszéljük meg.

A 2. feladat „kártyái”, ahogy számítottam, a változatosság miatt sikert arattak. Gondoltam rá,
hogy továbbadják a csoportok egymásnak a két-két kártyát, de attól féltem, hogy lesz olyan csoport,
amelyik lemarad és túrelmetlenséget vált ki a másik csoportból, amelyik emiatt nem kap új
kártyát. Aztán arra gondoltam, hogy időhatárt szabok, és egy jelre tovább kell adni, de azt hiszem,

ez megint csak frusztrálta volna a lassúbbakat. Így hát úgy döntöttem, hogy minden asztalra leteszem az összes kártyát, és párokban, aztán csere után párokban, majd csoportban megbeszélve és így tovább lesz a legjobb. Volt olyan csoport, ahol a párok tempója nagyon eltért egymástól, ott úgy alakult, hogy húzogatták a kártyákat a gyorsabbak egymás után, de pont nekik volt a végén idejük, hogy segítsenek a lassúbb párnak. Hangsúlyoztam, hogy nem az a lényeg, hogy mindegyik feladatot megoldják, hanem az, hogy amivel foglalkoznak, az lehetőleg hibátlan legyen, és hogy értsék is. Miközben figyeltem, hogyan dolgoznak, volt, hogy párok, illetve egész csoportok segítséget kértek tőlem, néhány irányt mutató mondattal segítettem nekik. De sokkal többen voltak azok, akik egymáshoz fordultak, és szinte senki nem „unatkozott”.

Az idő viszont nagyon rövid volt. Úgy szaladt el ez a 45 perc, mint egy pillanat. Nem volt üresjárat. A 2. feladat ellenőrzésénél jelentkeztek azok, akik meg akarták mondani a választ és röviden – ahol érdekes volt – a magyarázatot. Itt már érezhető volt az óravége hangulat, valószínűleg el is fáradtak, hiszen végigdolgozták az órát.

A definíció felírásakor megint visszatért a teljes rend. Így a házi feladatot is meg lehetett beszélni.

Az óra célja, hogy ismerkedjenek az algebrai kifejezésekkel és megismerjék a fogalmat, megvalósult. Hogy milyen mélységig, az majd a továbbiakban kiderül.

Ennek az órának a végén – gondolkodás nélkül – mondtam ki a szavakat: „Köszönöm a munkátokat. Rendezzétek vissza a termet! Holnap találkozunk. Holnap is csoportban fogunk dolgozni.”

A visszarendezés nagyon gyorsan ment, senkit sem kellett „lasszóval fogni”, megbeszéltek egymás között, hogy ki csinálja, és csinálta. Az egyik gondolatom az volt, hogy „Ez túl szép, hogy igaz legyen.” A másik: „Vajon hányan írnak holnapra leckét?”

4.4. Az első lépések az adaptivitás útján

A szakdolgozat zárófejezete mutatja be összefoglalóan azokat a gondolatokat, érzelmeket, amelyek a szerzőt foglalkoztatják az adaptivitáshoz vezető útra lépve.

Következtetések

Ahogy az már a bevezetőmben is említettem, eddigi munkám során elsősorban a frontális osztálymunkát alkalmaztam a korlátai ellenére eredményesen és sikeresen. Felismertem azonban, hogy a megváltozott körülmények miatt a gyerekek közül egyre többen nehezen tudtak figyelni, bármennyire is igyekeztem érdekesen és színesen tanítani. Ez a tapasztalat ébresztett rá arra, hogy változtatnom szükséges, és a változtatás irányát az adaptivitás megismerése szabta meg. Fontos felfedezéseket tettem az ismertett órák megvalósítása során, melyek segíteni fognak a további lépésben, fejlődésben.

Az órákon megnövekedett tanulói aktivitást tapasztaltam, melyet a változatos óraszervezésnek és az interaktív módszerek alkalmazásának tulajdonítok. A tanulási- és munkakedv a frontális munkában eddig is jól működő gyerekek többségénél továbbra is megvolt. Változást olyan tanulóknál tapasztaltam, akik a hagyományosan szervezett órákon eddig a teljesítmény terén kudarcot vallottak. A szubjektumközpontú, interaktív tanulás az ő számukra hozott valódi, pozitív motivációs változást.

Mivel a legtöbb órán főleg párban, illetve csoportban dolgoztak, folyamatosan kommunikálniuk kellett. Tapasztalható volt kommunikációs készségük fejlődése. Tanulságos volt figyelni, ho-

gyan próbálják megtalálni egymás gondolataihoz az utat, belátni és beláttatni az összefüggéseket egy-egy probléma vagy feladatmegoldás során, hogyan próbálják elfogadni társaik másként gondolkodását, megmutatni benne a jó meglátást vagy éppen a tévedést, az elakadás helyét, amelynek tisztázása szükséges a továbblépéshez.

Az órákon folyó munka során gyakran kerültek döntési helyzetbe a gyerekek. Megnőtt annak szükségessége is, hogy másokra figyeljenek, mások véleményét figyelembe is vegyék, elfogadják. A kapcsolatteremtés, együttműködés, segítőkészség elengedhetetlen feltétele volt a sikeres munkának. A tevékenységben megélt siker pedig segítette az egészséges önbizalom, a pozitív önértékelés kialakulását.

A tanítási cél megvalósulását az adott anyagrész összefoglalása után a 8. órában röpdolgozattal ellenőriztem.

Az értékelés meglepő eredményt hozott. Van az osztálynak öt olyan tanulója, aki az elmúlt években nagyon gyenge eredményt nyújtott ebből a tárgyból. Meglepetés volt mind számukra, mind számomra a teljesítményük. Ők ötten a maguktól elvártnál sokkal jobb eredményt értek el. Ez azt jelenti, hogy az adaptivitás elemeire építő órászervezés az ő igényeiket is figyelembe veszi, az ő szükségleteikhez is igazodik.

A többiek eredménye nem tért el szignifikánsan attól, amit eddig is nyújtottak. A gyengébben teljesítők esetében meg kell találnom azt a munkaformát, módszert, ami nekik a legmegfelelőbb.

Mindezek összegzéséként megállapítom, hogy az adaptív tanulásszervezés szinte minden általam kitűzött célja megvalósult vagy annak irányában halad. Eredményessége a hagyományos órászervezéssel szemben vitathatatlan. A célok megvalósulásához vezető út azonban számomra igen nehéz volt. Nehézségét a differenciálás megvalósítása jelentette. Nehéz volt a tanulói önállóság megengedése a matematikaórán.

Rájöttem, hogy amíg egy osztály- vagy évfolyamprogram megszervezésének segítése közben könnyen a gyerekek kezébe tudom adni a felelősséget, és el tudom fogadni a munkájukban jelentkező tempókülönbséget, addig a matematikaórák vélt tananyagszorításában ez nehezen sikerült.

Eleinte a differenciálási lehetőséget csak a különböző szintű matematikai feladatok adásában, felkínálásában láttam. Nagy élmény volt számomra, hogy megengedtem a matematikaórákon is, hogy mindenki abban a tempóban haladjon, amely számára a legkényelmesebb, és hogy ez működjön. Megértettem, hogy óráimnak „többkimenetelűnek” kell lenniük, mert a gyerekek is azok. Ennek felismerése mérföldkő volt órászervezési és tervezési munkámban, elfogadtam annak tényét, hogy akik nem igénylik a tanári magyarázatot, azok végezhetik a munkájukat enélkül, önállóan. Rájöttem, hogy az önállóság nem jelent magárahagyottságot, hiszen ott vagyok és segíték.

Az, hogy kinek, mikor, milyen munkaformában és módszerrel érdemes dolgoznia, elsősorban a szükségleteitől függ. Hogy a gyerek ezeket váltogathassa akár egy tanítási órán belül is, ez természetes, mert a legfőbb szempont az, hogy mindenki megkapja, amire szüksége van. Mindezek megvalósulásához ösztönző, támogató, bizalomteli légkör szükséges, és a célok és szabályok világos megfogalmazása. Menet közben jöttem rá, hogy tanári munkám során, a gyerekekkel kapcsolatos tevékenységeimben már eddig is számos adaptív elem volt:

- a biztonságos légkör megteremtése,
- a kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolat a tanulókkal,
- az emberséges hangnem,
- a tanulók tisztelete, elfogadása,
- a tanulóra való odafigyelés készsége,
- a tanulók jelzéseire való fogékonyság,

- az érzéseim kímondása és megmutatása,
- a tanulók felelősséggel való felruházása.

Ezek nélkül nem képzelhető el adaptív tanítás.

A diákok válasza is elgondolkodtatóak. A 24-es létszámú osztályból játékosnak 21 fő, érdekesnek 20 fő tartotta az órákat, szerettek párban, csoportban dolgozni (23 fő), bármilyen órán dolgoznának így (21 fő). Az adaptív szemlélet segítségével az egyelőre még ellenálló, bizonytalan, másképp vélekedő tanuló(k)hoz is meg lehet majd találni az utat, bizonyára éppen az ő segítségükkel.

IRODALOM

- Bábosik István (2006): Nevelés a tudásalapú társadalomban. In Kelemen E. – Falus I. (2006): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Műszaki Kiadó, Budapest, 11–24.
- Bábosik István – M. Nádasi Mária (1975): *Közvetett ráhatás a csoportmunkában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buzás László (1974, 1980): *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buzás László (1989): *A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánki Vera – Bálványos Huba (2002): *Differenciálás a művészeti nevelésben*. Okker, Budapest.
- C. Neményi Eszter – Radnainé Szendrei Júlia (2001): *Matematikai füveskönyv a differenciálásról*. Differenciáló pedagógia. Okker Kiadó, Budapest.
- Erdélyi Judit (2007): Adaptivitás a zongoratanításban a Kovács-módszer alkalmazásával. In Pásztor Zsuzsa (szerk.): *Új utak a zeneoktatásban*. Trefort Kiadó, Budapest, 77–127.
- Falus Iván – Golnhofer Erzsébet – Kotschy Beáta – M. Nádasi Mária – Szokolcsy Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forgas, J. P. (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gardner, H. (1985): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, Harper Collins Publishers, New York.
- Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 385–417.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária – Szabó Éva (2003): *Készülünk a vizsgáztatásra*. Korona Kiadó, Budapest.
- Gordon Győri János (2004): *Tehetségpedagógiai módszerek*. Gondolat, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség. Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (1996): *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. OKI, Budapest.

- Heacox, Diane (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (2004): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia” *Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (2009): Pozitív iskolai élmények az emlékezet tükrében. In Kozma T. – Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA PB, 59–68.
- Kósáné Ormai Vera (2010): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2008): *Adaptív oktatás – Szöveggyűjtemény*. 1–2. kötet. Educatio, Budapest.
- Magtár. Ötletek az adaptív oktatáshoz. (2004). Szerk.: Lénárd S. – Rapos N., OKI, Budapest.
- Magtár. Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez. (2006). Szerk.: Lénárd S. – Rapos N., OKI, Budapest.
- Magtár. Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez. (2006). Szerk.: Lénárd S. – Rapos N., OKI, Budapest.
- Mészáros Aranka (szerk.) (1997): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1995): Úton a pedagógiai többszólamúság felé. In Kereszty Zs. – Hajabács I. (szerk.): *Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben*. IFA-MKM – BTF, Budapest, 5–28.
- M. Nádasi Mária (1997): A reformpedagógia nevelés-oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszere. In Bábosik I. (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest, 185–192.
- M. Nádasi Mária (2001, 2007): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2003a): Az oktatás szervezeti keretei és formái. Az oktatás szervezési módjai. In Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 339–383.
- M. Nádasi Mária (2003b): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2006): A differenciálástól az adaptivitásig. *Fejlesztő Pedagógia*, 6, 4–8.
- Molnár Ferencné (2006): Differenciálási lehetőségek az általános iskolában. *Fejlesztő Pedagógia*, 6, 34–42.

- Müller Teréz (2006): Olvasási nehézséggel küszködő kisiskolás differenciált és egyéni fejlesztése. *Fejlesztő Pedagógia*, 5, 20–33.
- Nahalka István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 3–20.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nádasi Mária (1999): *Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia?! Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene (1889–1989)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nicholson-Nelson, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.
- Papp Gabriella (2006): A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. *Fejlesztő Pedagógia*, 6, 12–16.
- Petriné Feyér Judit (2003): A különleges bánásmódot igénylő gyermek. In Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 417–446.
- Rektor Orsolya (2005): *Adaptivitás a vizuális nevelésben*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Röhrs, H. (1998): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Réthy Endréné (szerk.) (2008): *A tanítás-tanulás hatékony szervezése. Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz*. Educatio, Budapest.
- Szekeres Ágota (2006): Néhány gondolat a differenciálásról. *Fejlesztő Pedagógia*, 6, 9–11.
- Törvény a közoktatásról, 1993.
- Vámos Ágnes (2003): Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása. In Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 447–467.
- Weiss, C. (1974): *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.